



ORGANIZADORAS

Ana Cláudia Pereira de Almeida
Elisabete Bongalhardo Acosta

ENSINAR E APRENDER NA PANDEMIA

resistência e esperança

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbani
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil



Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Bedneyimages, Rawpixel.com, Kjpgargetter, Macrovector_Official, Freepik, - Freepik.com
Revisão	Os autores e autoras
Organizadoras	Ana Cláudia Pereira de Almeida Elisabete Bongalharo Acosta

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensinar e aprender na pandemia: resistência e esperança.
organização Ana Cláudia Pereira de Almeida, Elisabete
Bongalharo Acosta. -- 1. ed. - São Paulo, SP: Pimenta
Cultural, 2021. 213p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86734-65-2 (Livro digital)

ISBN: 978-65-86734-66-9 (Livro Físico)

1. Ensino - Metodologia. 2. Professores. 3. Ensino híbrido.
4. Endemias. 5. Institutos federais de educação, ciência e
tecnologia. I. Almeida, Ana Cláudia Pereira de, org. II. Acosta,
Elisabete Bongalharo, org. III. Título.

CDU(online): 377

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.669

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

**Esta obra foi escrita por professores
do IFRS Campus Rio Grande
e seus parceiros em maio/2021,
e subsidiada por recursos do
Edital IFRS nº 10/2021
Auxílio à publicação de
produtos bibliográficos.**

Foto: Pedagoga Caroline Ança,
“Pátio do Campus em tarde de primavera”.

SUMÁRIO

Apresentação..... 13

Capítulo 1

Heráclito e lições da pandemia:
percepções e reflexões docentes..... 16

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Capítulo 2

Mais ação, menos inércia:
metodologias ativas
como estratégia para evitar
abandono e evasão escolar
em tempos de pandemia 47

Lucía Silveira Alda

María Eduarda Cunha da Silveira

Capítulo 3

**Adaptação de ferramentas
digitais de uso profissional
para o feedback personalizado
e mitigação da sensação
de desamparo no aprendizado online..... 67**

Márcio Josué Ramos Torres

Capítulo 4

**Produção e adaptação
de materiais multimodais
para ensino de português 86**

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Letícia Morales Lehn



APRESENTAÇÃO

(ou AS ÁRVORES, NO CÂMPUS,
CONTINUAM FLORINDO)

A pandemia da Covid-19 trouxe uma série de novidades ao modo de ser, de estar e de viver de todos nós. O isolamento social, como estratégia sanitária de proteção comunitária, emergiu como necessidade para que nos resguardássemos, e motivou que aprendêssemos, sem preparação prévia, a estar sozinhos e a estudar sozinhos – já que no ensino remoto emergencial os confortáveis papéis de professor e alunos a que estávamos acostumados precisaram ser **ressignificados**: o professor precisou ser mais criativo e adivinhar formas de se comunicar virtualmente; ao estudante coube entender que o tempo e o espaço passaram a ser outros, e saber **movimentar-se nessa nova dimensão** virou habilidade salutar!



Nessa lista interminável e angustiante de desafios, pelo menos duas certezas ainda temos: **não estamos sozinhos**, porque há alguém do outro lado da tela – tanto o professor, por um viés, quanto o aluno, por outro – trabalhando para que as

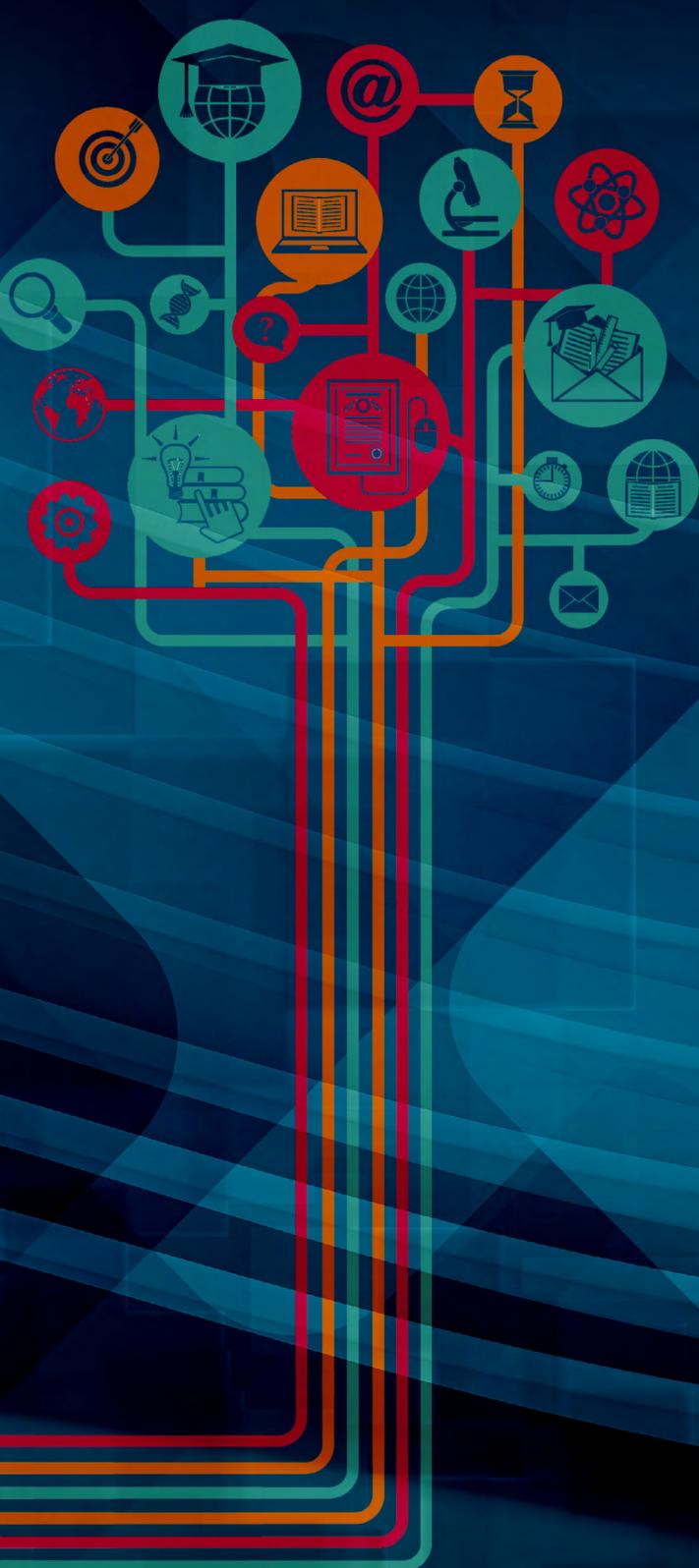
coisas funcionem e deem certo. A outra certeza é a de que **as árvores, no campus, continuam florindo**, como uma metáfora de esperança para que estejamos, em breve, reunidos no nosso lugar-eixo. A ideia da **esperança** relacionada à educação está mencionada por Freire (1992) quando sublinha a importância de assumir posição esperançosa

especialmente nas **situações-limite**, nas quais nos deparamos com circunstâncias novas e que exigem que nós, professores, vislumbremos o que ainda não foi descoberto. Porque é nesse lugar novo que estão as **soluções inéditas para novas questões sociais**, de cuja responsabilidade de problematizar não podemos nos furtar.

Por isso este livro escolheu fazer registros de nossa **atuação no período do ensino remoto** dentro de três eixos, 1) eu, professor, na pandemia; 2) ensino remoto emergencial; 3) ferramentas e metodologias: experiências de uso: para averbar nossas iniciativas atuais tanto para que possamos avaliá-las em outros momentos, no futuro, quanto para compartilhar com nossos pares, outros professores, nossas hipóteses e experimentações de ferramentas e metodologias de trabalho. Nesse sentido, mais do que sobre pandemia, este livro fala sobre **atuação docente, esperança, árvores e flores!**

Precisamos, ainda, destacar uma especificidade de artigos que constituem este livro: como a obra se debruça sobre nossas experiências e reflexões no ensino remoto, alguns textos trazem narrativas de projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos no período e, por isso, alunos-bolsistas e colaboradores participam como co-autores, o que faz – de forma pertinente e justificável – que alguns textos extrapolem o número de autores que comumente se encontra em periódicos acadêmicos. Essa transgressão pretende trazer ainda mais autenticidade para obra, pela oportunidade de interseção de vozes múltiplas atravessadas pela realidade que ora se apresenta. A obra, então, está organizada da seguinte forma: os quatro primeiros textos observam questões teóricas ou teórico-práticas; os quatro seguintes enfatizam as práxis, como estratégia de contribuir com os professores, potenciais pares de diálogo das ideias que ora apresentamos.

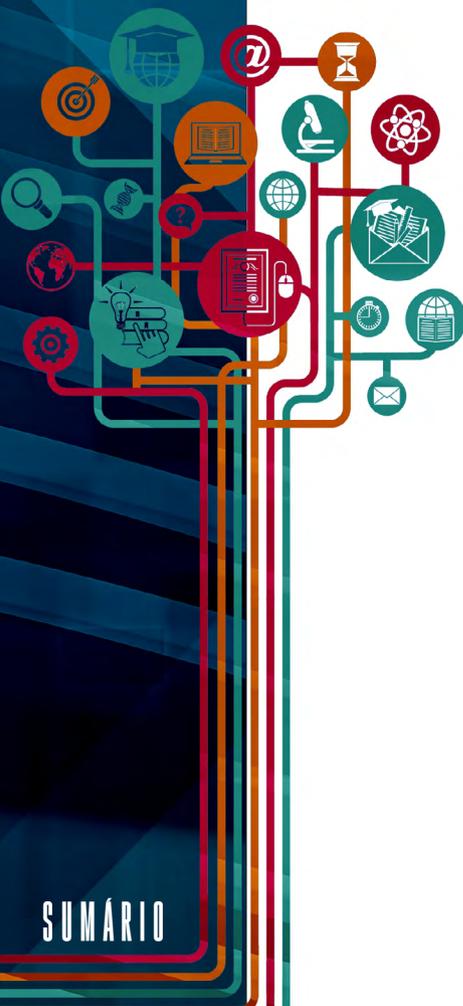
Um abraço,
Ana e Beti – organizadoras



Ana Cláudia Pereira de Almeida

HERÁCLITO E LIÇÕES DA PANDEMIA: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DOCENTES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.669.16-46



Resumo: A pandemia que tem assolado o mundo desde o fim de 2019 tem requerido que as sociedades inaugurem formas seguras de ser, fazer e estar já que, por um lado estão o medo de contaminação e os sistemas de saúde colapsados e, por outro, as demandas imediatas de manutenção e subsistência das pessoas. Na área da educação têm emergido estratégias diversas, em consonância com as características e o público das diferentes instituições de ensino – privadas, rurais, urbanas de periferia e urbanas de zonas centrais – que têm atendido sua clientela com recursos variados, desde encontros síncronos que se estendem pelos períodos regulares das aulas presenciais, ensino remoto, remoto conjugado ao presencial (quando as classificações de risco de contaminação de cada estado assim permitem) e estritamente assíncrono, com distribuição de materiais impressos a estudantes sem acesso à internet, seja por questões geográficas, seja por questões financeiras. Na interseção dessas realidades múltiplas está a figura do professor, de quem tem sido exigida uma habilidade de adaptação em velocidade nunca antes vista, no sentido de apropriar-se de letramentos digitais diversos, transpor seus materiais para linguagem e modalidade diferentes da presencial, a que está habituado – considere-se, ainda, nessa equação, os alunos e as famílias que, de modo geral, têm resistido em redimensionar seu papel e seu entendimento acerca deste novo momento de aprendizagens, que ocorrem em ambientes que não são mais o espaço físico da escola, mediadas por ferramentas e agentes que não são mais um professor diante de classes enfileiradas. Tantas quebras de paradigmas – vigentes há tanto tempo que constituem historicamente nossa identidade cultural acerca de *como se estuda e como se aprende* – têm não apenas sobrecarregado, mas exigido que nós, professores, descubramos um novo lugar de atuação nesse paradoxo de exaustão, resistência e esperança em que a docência se localiza. Diante disso, neste texto de natureza confessional, a professora-autora registra em forma de *lições* suas reflexões acerca da ideia da impermanência durante seu processo de adaptar-se e aprender como se ensina remotamente.

Palavras-chave: Pandemia; ensino remoto emergencial; formação docente; TDIC; mediação.

Nada é permanente, exceto a mudança.

*Se não esperares o inesperado,
não o encontrarás.*

Heráclito de Éfeso

Não é exagero afirmar que a crise sanitária mundial deflagrada pela pandemia¹ da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV2, novo Coronavírus)² impactou a sociedade de maneira inédita e, como partes desta, as escolas precisaram repensar-se de forma inesperada e – ousar dizer – irrevogável. Em outras palavras, desde meados de março de 2020³, quando as aulas foram suspensas⁴ em diversas instituições públicas e privadas, a proposição à criação de estratégias que aproximassem alunos e professores, estudantes e aprendizagem passaram a ser urgentes, e a educação a distância – em função de seu *know-how* – apareceu como parâmetro e baliza⁵ para a organização do que se chamou de ensino remoto emergencial (afinal, é preciso separar as características claramente definidas da EaD da mediação online que ora se passou a fazer, sob pena de desqualificar ou simplificar o trabalho que cursos a distância no formato

- 1 Declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020.
- 2 Ver Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>. Acesso em 18/03/2021.
- 3 Cf. Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC), de 17 de março de 2020, e endosso do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em 18/03/2021.
- 4 Decisão orientada pela Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), e amparada pela Recomendação CNS nº 27, de 22 de abril de 2020. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>. Acesso em 18/03/2021.
- 5 Previsto no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria MEC nº 2.117/2019. Em específico, a realização de atividades a distância pelos estudantes do ensino médio, da educação profissional e do ensino superior está amparada pelas Resolução CNE/CES nº 1/2016, Resolução CNE/CEB nº 1/2016 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que dispõem sobre o tema.

digital desenvolvem desde a promulgação da Lei nº 9.394/96⁶, que regulamenta a atividade por instituições devidamente credenciadas e autorizadas para tal).

Nesse contexto de necessidade urgente de distanciamento social como estratégia de contenção da disseminação do vírus, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recurso para não interromper o vínculo entre os estudantes e as instituições oportunizou não apenas esse contato escola-aluno mas principalmente trouxe à tona a demanda que há para que os professores considerem em suas metodologias de trabalho essas ferramentas, que são eficientes – quando usadas de maneira adequada para que, por exemplo, o *datashow* não tenha o apelido de *máquina do sono*, como alguns estudantes costumam atribuir –, potentes e estão incorporadas ao cotidiano da maioria dos alunos.

Por isso a epígrafe de Heráclito que sugere o título deste texto – “nada é permanente, exceto a mudança” – foi escolhida para este artigo por reiterar a ideia de que a **imprevisibilidade** é inerente à vida da sociedade, que convivemos com ela em graus menores ou extremos, como a situação atual de pandemia, e em função disso precisamos estar disponíveis, abertos e criativos para não insistir na tarefa inócua de manter procedimentos e visões de mundo que não sejam mais possíveis ou aplicáveis. No contexto da escola, em que resistências múltiplas ainda estão presentes, a pandemia mostrou que a adoção de metodologias ativas, intermediadas por tecnologias, é um caminho inexorável, visto que os docentes que já norteavam suas práticas nesse sentido demonstraram menos dificuldades em conceber estratégias de modular a mediação presencial para a remota, ressalvada a questão ferramental.

6 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18/03/2021.

Destaque-se, por fim, que este é um texto de ordem confessional, em que eu, professora, compartilho minhas reflexões nessa trajetória de desconstruções e esforços por reconstruções neste período de incertezas e de reiteração da ideia expressa na epígrafe. Assim, se apenas a mudança é permanente, é preciso entender que movimentarmo-nos nesses paradoxos é inerente ao trabalho do professor. Por questões de clareza e organização, nomeei essas reflexões como *lições*, as quais constam nas seções que seguem⁷.

LIÇÃO 1: A FORMAÇÃO TEÓRICA É UMA PARTE DO MEU TRABALHO

No catálogo de teses da CAPES⁸ – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação – estão cada vez mais presentes trabalhos que relacionam tecnologias e educação. Unindo-me a essas pesquisas, durante meus estudos de pós-graduação dediquei-me a investigações teórico-práticas sobre como criar objetos digitais de aprendizagem⁹ e em estratégias para usar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em aulas de português no Ensino Médio¹⁰. Esse tempo de investimentos de ordem diversa – financeira, emocional, intelectual – me proveria, em tese, condições e habilidades para atuar com alguma mobilidade e desenvoltura no momento de ensino remoto

7 Agradeço à Caroline Ança pela leitura crítica e carinhosa.

8 Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 15/05/2021.

9 ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. Formar e transformar: objetos digitais de aprendizagem para aulas de português. Pelotas: UCPel, 2009. 106f. Dissertação (mestrado). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_0_20/ana_claudia.pdf

10 ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. **De Brás Cubas à Curva de Koch**: produção textual com base nas teorias da Complexidade. Pelotas: UCPel, 2016. 195f. Tese (doutorado). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Ana_Claudia_P_de_Almeida.pdf

emergencial – afinal, foram pelo menos seis anos entre o mestrado e o doutorado debruçada sobre o tema. Ledo engano, já que a sensação de atordoamento pelas incertezas da pandemia (quando voltarão as aulas? elas serão presenciais a partir de quando? quando estarei novamente com meus alunos em um mesmo espaço físico? como me comunicarei com eles, se não veremos a inteireza das nossas expressões faciais, pelo uso de máscaras? eu não conseguirei deixar de tocar em menos alunos, abraçá-los e beijar-lhes! e as provas? precisarei corrigir de luvas?) sinalizaram que os imprevistos – como a situação de exceção que ora vivemos – requerem profissionais com outras habilidades, além das forjadas na Academia.

Assim, nesse esforço por tentar entender e (re)posicionar minha atuação docente, notei que a **adaptação**, tal qual já haviam postulado teóricos de ciências diversas, de Darwin à Complexidade de Larsen-Freeman e Cameron (2008), apareceu como característica essencial para práticas eficientes, já que não se tratava de transpor o presencial para o online como vinham fazendo muitos professores que se posicionavam entre uma câmera e um quadro de giz instalado na cozinha de suas casas, mas de buscar recursos que mediassem de maneira menos rudimentar e mais multimodal e multissemiótica a comunicação entre os estudantes e as ideias que os professores precisavam lhes apresentar. Nesse percurso, outra característica que emergiu como basilar foi a **escuta**, afinal, se a comunicação pressupõe intercâmbio de mensagens (JAKOBSON, 2010), observar as narrativas e avaliações que os estudantes faziam ao longo dos processos passou a se constituir como feedback norteador das metodologias de trabalho de muitos professores – lembremo-nos ainda que, em termos de uso de tecnologias digitais, os alunos assumem a posição de “par mais experiente” (VYGOTSKY, 2007) pelo fato de se constituírem como nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Figura 1 – Representação da emergência de grupos multiagentes.



Fonte: Autora.

Assim, na interseção (Figura 1) entre a nova realidade, o professor que se adapta e a observação dos encaminhamentos que os alunos sugerem está o reconhecimento da importância dos grupos multiagentes, visto que não cabe ao professor fazer tudo sozinho, pois compartilha espaço e interesses com alunos aptos a orientar práticas até então “cegas”, como a busca por novas ferramentas para lives, edição de vídeos e cursos no Moodle, por exemplo. Freire (1996), a esse respeito, sublinha que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (p. 26) – e, neste caso, não se trata de aprender a manipular ferramentas digitais, mas principalmente a dividir a centralidade dos processos educacionais. Nesse sentido, se “o maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta” (VYGOTSKY, 2010, p. 456), é o assumir-se como “operário em construção” (MORAES, 1959, p. 48) que, ao extrapolar a poesia e fazer o poema adquirir a função social, na prática, que se conclui que, para além da formação teórica, outras habilidades precisam fazer parte do ser docente, como a capacidade de se reconhecer como parte de um grupo – que pode

se constituir sem um elemento central, com a agência distribuída – e a criatividade, que pode ser fomentada e desenvolvida não apenas em cursos de formação e aperfeiçoamento, mas no cotidiano, pelo intercâmbio de saberes propiciado pelos grupos multiagentes. Uma estratégia simples para pôr em prática essa abordagem de trabalho pode ser observada quando o professor apresenta uma atividade e, além de propor no roteiro da tarefa que cada grupo de estudantes siga um percurso próprio e criativo para chegar ao resultado previamente apontado pelo docente, orienta que todos os resultados da atividade sejam postados em um lugar de acesso compartilhado – como o *tórum* do Moodle, por exemplo: tal conduta oportuniza que o grupo atue sobre o próprio grupo, já que “as pessoas podem ser usadas como instrumentos, o que significa que podem facilmente alternar os papéis entre os agentes (que fazem coisas por si mesmos) e mediadores (que trabalham para outras pessoas)” (LEFFA, 2013, p. 76), que é o cerne das comunidades de prática (LAVE, WENGER 1991) em que aprendizagem, pensamento e instrução são relações entre as pessoas que resultam de um mundo cultural e socialmente estruturado – ou que pode ser reestruturado nas relações escolares durante e pós-pandemia.

LIÇÃO 2: A MEDIAÇÃO É A PARTE MAIS IMPORTANTE DO PROCESSO

Ao considerar que mediação, em termos genéricos, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, em que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2001, p. 26) e que, de acordo com a Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1981), com base em Vygotsky e desenvolvida por Engeström (1999), “a interação entre um sujeito e outro

não se dá diretamente, mas através de um processo de mediação, com o uso obrigatório de um determinado instrumento, que pode ser a própria língua ou algum artefato social” (LEFFA, 2005, p. 21), a identificação das diferentes ferramentas que se constituirão como “ponto de encontro” entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem assume caráter de elemento crucial para o sucesso de cada etapa das ações de ensinagem. Isso, somado à ideia de que “a visão mediada de aprendizagem pressupõe que ela melhora quando se melhora a mediação, o que significa que o professor deve incorporar o instrumento, fundindo-se a ele de modo a formar uma unidade funcional, sem qualquer separação visível, para que os recursos mediacionais possam ser usados com eficiência” (LEFFA, FREIRE, 2013, p. 34) maximiza a responsabilidade docente na escolha dos artefatos mediadores e, para tal, não apenas as TDIC, mas também o deslocamento da função dos outros participantes da sala de aula podem assumir esse papel com competência.

Ora, se um sistema é “produzido por um conjunto de componentes que interagem de uma maneira particular para produzir um estado ou forma geral em um ponto particular no tempo” (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008, p. 26), ao distribuir o protagonismo das aulas entre agentes humanos – professor, alunos, entrevistados, por exemplo – e não humanos – como TDIC, metodologias, recursos multissemióticos – proporciona-se “a criação de contextos sociais de aprendizagem que favorecem a troca de experiências e conhecimentos numa escala muito maior do que encontrada atualmente, e requer explorar as múltiplas situações de aprendizado presentes na interação entre conhecimentos individuais e grupais” (GROPP, 2007, p. 217). Diante disso, a elaboração e a apropriação das ideias da seção anterior me encaminham à percepção de que mediação, então, é diferente de instrumentalização técnica pois, para além desta, são demandadas metodologias que favoreçam o intercâmbio de saberes na sala de aula. Paralelamente, a percepção de que, no processo do ensino remoto nossos alunos pre-

cisavam – mais do que o cumprimento das ementas das disciplinas – de empatia quando da elaboração das atividades, a ideia da proposição de **mediação sadia**, em que o professor usa sua condição de “par mais experiente” para incluir leveza na elaboração das propostas, aparece como estratégia mais oportuna para criar engajamento suficiente para que estudantes se sintam motivados ao cumprimento de tarefas, apesar de todas as adversidades do isolamento social.

No caso da minha área de formação, uma vez que a Linguística Aplicada se ocupa de olhar a Língua como fenômeno social, observar como está a sociedade neste momento – apreensiva, confusa, ansiosa, com constante sensação de desamparo ante ao vírus e às condutas estatais ao lidar com a pandemia – para criar parâmetros de ação docente extrapola uma questão particular de sensibilidade individual do professor, e adquire status de conduta de pesquisadores engajados e cientes do seus lócus de enunciação. Assim, o entendimento de que a adoção da mediação distribuída “favorece que o sistema seja alimentado com novidades pelo feedback igualitário pelos estudantes” (ALMEIDA, 2016, p. 113) reforça a premissa freireana de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho; a educação deve ser um ato coletivo, solidário (...) porque educar é uma tarefa de trocas (...) e não pode ser nunca feita por um sujeito isolado” (FREIRE, 1987, p. 68).

Vê-se, com isso, que, a perspectiva de trabalho multivocal, que desenha a distribuição da agência entre elementos humanos e não humanos, discute não só o desenvolvimento de estratégias mediadoras “que podem tirar parte da carga do ensino de sobre os ombros do professor” (BRUNER, 1976, p. 80), como também se interessa por formas de “utilizar tais recursos e dispositivos harmonicamente num sistema de recursos” (p. 80). Então, afirmar que a mediação é a parte mais importante do processo não trata da “acumulação de domínio sobre os instrumentos variados com um caráter aditivo, mas do processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito

como produto de sua participação em situações sociais específicas” (BAQUERO, 1998, p. 32), o que encaminha às conclusões de que essa alternância nas ações entre agentes humanos e não humanos favorece a formação das redes de aprendizagem e de que “essa reorganização da vida psicológica ganha várias características, mas um de seus traços relevantes é o domínio de si” (p. 32), pelo aluno e pelo professor. Adicione-se, por fim, a ideia de que “o material preparado pelo professor amplia sua atuação” (LEFFA, 2007, p. 11), o que reitera a contribuição da adoção da perspectiva distribuída de trabalho quando aponta que o docente pode ensinar tanto pela própria agência quanto através dos procedimentos metodológicos e dos objetos que seleciona na elaboração de atividades. Isso significa dizer que na organização de uma lista de exercícios que o aluno resolverá sozinho (interação aluno-tarefa) ou na construção coletiva de uma produção textual (interação aluno-aluno) também aparece – de forma distribuída – a interferência do professor mediando indiretamente as interações do estudante com seu objetivo.

LIÇÃO 3: OS PROFESSORES NUNCA ESTIVERAM NO CONTROLE!

Está posto que a globalização criou atalhos entre sujeitos e informações, e que interesses múltiplos de indivíduos com preferências diversas encontram conteúdos com vários graus de aprofundamento – do iniciante ao especializado – em dispositivos de busca na internet, em formas de textos, vídeos e podcasts, o que Castells (1999) chama de informações em rede. Em outras palavras, se antes, nas práticas centralizadas, já existiam alunos que não se limitavam às informações disponibilizadas pelo professor, na última década, na “cultura da produção” (JENKINS, 2009, p. 28) têm emergido os chamados “produ-

suários”, sujeitos-produtores dos conteúdos que também consomem – entre eles, os sites de “cola”. Aliás, não apenas produzem conteúdos, mas divulgam, fazem curadoria (CORTELLA, DIMENSTEIN, 2015) em seus canais, criticam e multiplicam – ou *viralizam* – as ideias mais significativas (mesmo que por um período curto, quase instantâneo, nestes tempos líquidos¹¹!). Em outras palavras, é fato que os alunos só aprendem aquilo que se sentem mobilizados a fazer e em que viram pertinência (LEFFA, 2003) e, nesse sentido, não é exagero afirmar que os professores nunca estiveram no controle! Talvez nas práticas visivelmente hierarquizadas, das palmatórias físicas até as atuais, metafóricas, a sensação de verticalidade possa simular uma convivência nos termos que resume o ditado popular, de que “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. Entretanto, tem sido na descentralização, que reproduz o fazer em rede, que resultados mais duradouros (e, por essa perspectiva, mais eficientes) vêm sendo obtidos – e “essa desigualdade nas prerrogativas de cada categoria de usuário – docente e aluno – tampouco condiz com os usos e costumes que envolvem o conceito de rede” (SIBILIA, 2012, p. 189), por isso, precisa ser pedagogicamente repensada.

Tal reflexão se faz pertinente quando nos deparamos com inquietações sobre como proceder às avaliações no ensino remoto; mesmo no presencial, o tema já gerava desconforto no que se refere a formas legítimas de aferir quanto/como o alunado se apropriou dos tópicos discutidos em aula. Ainda assim, a descoberta recente de alguns professores da existência de sites específicos para “cola”, como Brainly e Yahoo Respostas, tem gerado apreensão em algumas práticas controladoras e que desconhecem que expedientes semelhantes – criação de estratégias de “facilitação” na realização de algumas tarefas escolares – são uma constante, desde as práticas analógicas das transgressões como a “cola” em provas presenciais e até as cópias

11 BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

literais de conteúdos da Enciclopédia Barsa, nas pesquisas escolares das décadas de 1980 e 1990, até as digitais, como o antigo Zé Moleza (que no início dos anos 2000 já fazia o que Brainly e Yahoo Respostas facilitam hoje). Isso confirma que obter aprovação sempre foi diferente de “passar” porque alguém se apropriou de uma lista de habilidades, visto que a “cola” não é uma prerrogativa do ensino remoto, já que está posto que tal prática é atemporal – há, inclusive, até outro antigo ditado popular, que a enfatiza como “recurso” necessário para quem deseja formar-se, ou “sair da escola”.

Diante desse imbróglio, a ideia do controle encontra na pandemia um mote para ser ressignificada e oportunidade para questionar paradigmas vigentes sobre avaliação – conforme discutirá a Lição 4, a seguir. O processo docente de abrir mão desse controle tácito e simulado pode passar, então, pela adoção de metodologias ativas (MASETTO, 2010; MORAN, 2018) e de práticas distribuídas (DEWEY, 1950), em que os estudantes definem seus percursos de aprendizagem a partir de orientações elaboradas pelo professor que, nessa perspectiva, desloca-se à função de curador (MORAN, 2015), que antevê materiais, meios, estratégias, bibliografias, enfim, recursos para que ambos atinjam o que pretendem e de que necessitam. Assim, quando nas aulas de português propõe-se aos alunos uma atividade avaliativa em que não é possível “colar”, como a criação de um podcast¹² com informações a serem divulgadas à comunidade acerca dos cursos da instituição para substituir a Semana Aberta¹³ – que não tem podido ser realizada pela suspensão

12 Um exemplo de podcast criado por estudantes para esta atividade pode ser ouvido em <https://youtu.be/pG79r7PLujA>.

13 A Semana Aberta é um evento que tem como principal finalidade apresentar os cursos do IFRS à comunidade estudantil local, por meio de visitas agendadas destinadas a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio da comunidade, com o objetivo de esclarecer perfis e possibilidades profissionais no atual contexto do mundo do trabalho, auxiliando os estudantes a fazerem escolhas. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/agendamento-de-escolas-para-visitacao-durante-semana-aberta-vaio-ate-31-de-julho>. Acesso em: 10/05/2021.

das atividades presenciais, na pandemia –, habilidades diversas lhes são demandadas não apenas no que tange à execução da tarefa em si, como organização de um grupo de trabalho com saberes complementares, de edição, locução, pesquisa de dados, de softwares e arquivos de áudio com licença livre, produção de textos, negociação do recorte do tema do podcast e identificação de plataforma de distribuição, mas principalmente no que se refere a olhar para o entorno, para a comunidade, e a criar soluções para prover-lhe informações institucionais. Nessa feita, quando aos alunos é dada a oportunidade de decidirem o percurso de aprendizagem, importa mais o processo que percorreram e as gambiarras que desenvolveram para solucionar problemas e menos se usaram TikTok ou YouTube nessa execução, já que um resultado pertinente, criativo e possível a realidades de aprendizagens diversas emergiu.

LIÇÃO 4: SOBRE OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Diante do que está exposto na seção anterior, torna-se ainda mais significativa a noção de que “no fim das contas, só a vida educa” (VYGOTSKY, 2001, p. 456) pois, como discutido na Lição 1, de que vale o meu Lattes de muitas páginas se na realidade atual da pandemia eu, professor, não consigo solucionar problemas inesperados, como adaptar-me ao ensino remoto, montar uma disciplina no Moodle¹⁴ ou editar minimamente uma vídeo-aula?

Por essa perspectiva, pode-se considerar que a avaliação da tarefa proposta ao aluno passa também pela avaliação da atuação docente, no que tange à elaboração da atividade: há tarefas que o

¹⁴ De acordo com o site moodle.org, trata-se do sistema open-source de gestão da aprendizagem mais popular do mundo. Disponível em: moodle.org. Acesso em: 10/05/2021.

professor planeja que permitem que o aluno chegue a um único lugar, a uma única resposta; nesse caso, é imprescindível o olhar crítico do docente para o material elaborado, no intuito de confirmar se essa informação está posta de forma clara e competente (e não ambígua), visto que uma sala de aula é formada por sujeitos constituídos por processos sócio-histórico-culturais distintos, que possivelmente os encaminharão a leituras diferentes a partir de um mesmo enunciado – afinal, “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21) e, por isso, a avaliação precisa se constituir como “ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível” (LUCKESI, 2002, p. 84), tomada como “ferramenta e oportunidade para a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 133).

Assim, quando o professor reconhece que sua proposta de avaliação teve pontos abertos e, por isso, valida respostas não previstas que porventura aparecem, o processo avaliativo ganha status de construção de aferição de percursos de aprendizagem, o que interfere de forma direta na motivação (TAPIA, FITA, 1999; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2004) e no sentimento de potência do estudante ante ao desafio, porque nos casos de aferição do percurso, observam-se – mais que as respostas – o empenho, as tentativas e o crescimento, mesmo que este não seja o estabelecido como meta, o que novamente remete ao pensamento heraclítico mencionado na epígrafe deste texto: “se não esperares o inesperado, não o encontrarás”. Há de se considerar também que os estudantes imersos na cultura digital “desviam a ação recebida por conta de seus próprios interesses” (BUZATO, 2012, p. 68), como se a ideia dos hiperlinks extrapolasse o virtual e fosse incorporada como aparato psicológico e, conseqüentemente, procedimental; Vygotsky (1981, p. 139-140), a esse respeito, ensina que “a inclusão de uma ferramenta no processo do comportamento altera o curso e as características individuais de todos os processos mentais que entram na composição do ato instrumental, substituindo

algumas funções por outras” e, por esse viés, poder-se-ia considerar a avaliação como mais um suporte que orienta essas hiperligações para mediar a relação entre os sujeitos e o conhecimento de si e do grupo, essencial para que reconheçam os papéis que podem ocupar nas diferentes redes de atividades. Assim, “para facilitar a percepção da autonomia, o ensino deve oferecer o máximo de opções possíveis de atuação, e isso ocorre quando o aluno e a aluna estão mais conscientes de *como* conseguem aprender” (ZABALA, 1998, p. 122) e, nesse sentido, a avaliação, “enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão” (HOFFMANN, 1994, p. 56).

Há de se mencionar como outra questão emergente no que tange à avaliação a queixa recorrente que observamos dos estudantes, acerca da sobrecarga de atividades durante o ensino remoto, o que sinaliza para a necessidade de que o professor ressignifique o que pode ser considerado avaliação nesse período, já que ler um texto ou assistir a um vídeo são etapas tão formativas quanto transpô-los para o formato de mapa mental e, por isso, essas tarefas precisam estar mais bem distribuídas no ambiente virtual de aprendizagem, já que “os resultados da educação aparecem a longo prazo” (MORAN, 2013, p. 22) e não obrigatoriamente uma aula terá sido aproveitada apenas se o estudante externalizar imediatamente suas impressões àquele respeito. Precisamos, nesse sentido e além de ponderar sobre o que será exposto na Lição 7, criar estratégias avaliativas que promovam “ligações essenciais entre significados e fazeres” (LEMKE, 2010, p. 456) e, dessa forma, ajudem-nos a não cair na armadilha de “impormos aprendizagens uniformes em um tempo em que nunca houve desigualdades mais radicais de todos os tipos entre os alunos” (LEMKE, 2010, p. 469). Pérez Gómez (2015, p. 133), por fim, ressalta as vantagens qualitativas que são obtidas quando se substitui “a avaliação

das aprendizagens pela avaliação *para as aprendizagens* e a avaliação *como aprendizagem*”, ou seja, a troca de “um requisito de controle burocrático, mecânico e externo por um processo complexo, qualitativo, de conhecimento da realidade, reflexão sobre ela e planejamento compartilhado de projetos de melhoria”.

LIÇÃO 5: É PRECISO CONTAR COM O IMPREVISÍVEL, TÊ-LO COMO ALIADO

Pelo que sugerem as epígrafes, esta poderia ser a lição-mor deste texto: o elogio ao aspecto permanente da mudança e às bem-aventuranças propiciadas pelo inesperado, como uma espécie de relembrar da ideia de que trabalhar apenas no campo do previsto pode empobrecer nossas práticas, por excluir o aspecto orgânico inerente ao que é formado por pessoas, como a sala de aula. Em outras palavras, por mais que pareça contraditória neste momento, pelos sentimentos de cansaço, impotência e falta de perspectiva de fim que ora vivemos, a afirmação de que a imprevisibilidade é uma característica positiva em sistemas como escola, é inegável que outras aprendizagens, diferentes das prescritas nas ementas das disciplinas, vêm acontecendo durante o ensino remoto, visto que “contradições geram perturbações e conflitos, mas também tentativas inovadoras de mudar a atividade” (ENGESTRÖM, 2013, p. 73).

Assim, a assunção de que a pandemia tem feito alunos das redes públicas estaduais e municipais adquirirem outras habilidades, que o conforto do presencial, do já conhecido, não estimulava, opõe-se ao que Morin (2020) nomeia como “pensamento disjuntivo e redutor” (p. 36), que comumente nos leva a “racionalizar, superficializar, supersimplificar, como modos habituais de pôr tudo em termos binários e tentar ignorar as nuances da realidade da qual somos parte” (MARIOTTI,

2010, p. 2). Isso significa que, se por um lado esses alunos vêm tendo comprometida a aprendizagem de português e de matemática, principalmente pela falta de prática em aulas descentralizadas, que não têm o professor como origem das ações educativas, por outro não se pode negar que o ensino remoto emergencial tem lhes despertado a observação e o desenvolvimento de habilidades como comunicarem-se de maneira assertiva com os professores e entre si (alternância na mediação), assumirem-se como responsáveis pelos próprios percursos de aprendizagem (já que os professores estão ocupados demais para carregá-los no colo e, por isso, os estudantes precisam desempenhar papéis diferentes na nova cadeia de ações), fazer relações entre ferramentas (o aplicativo de comunicação *Discord*, por exemplo, deixou de ter suas salas ocupadas apenas por *gamers* e passou a ser utilizado como espaço virtual para realização de trabalhos escolares e reuniões, em função dos recursos multimodais que oferece ao usuário) e posicionarem-se no grupo como alguém ativo e apto a contribuir (porque nenhum colega quer apenas “dar respostas” para quem “nunca faz nada”). Por esse viés, considerar que “fundamentalmente, o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora essa pessoa modificada possa causar vários resultados diferentes” (JARVIS, 2013, p. 35) se opõe ao modo de conhecimento que nos foi inculcado e que se “limita a prever o provável enquanto o inesperado surge incessantemente” (p. 34).

Não estou, com essas afirmações, ignorando as desigualdades sociais aviltantes que a pandemia escancarou e que desencadearam o que Morin (2020) chama de despertar da solidariedade pela “união entre produtores locais, entregas gratuitas em domicílio, ajuda entre vizinhos, fornecimento de refeições gratuitas aos sem-teto, guarda de crianças, contatos mantidos nas piores condições entre professores e alunos” (p. 28). O ponto de vista que defendo é o de que “é essencial levar em consideração a incerteza em todas as áreas da presença e atividade humana. Muitos acontecimentos recentes e de repercussão

mundial têm apontado para essa necessidade. E agora, dadas as suas consequências, já não é possível fingir que se trata de eventos isolados, exceções” (MARIOTTI, 2010, p. 115). A ênfase está no fato de que “tais acontecimentos nos ensinam que não é possível eliminar totalmente a complexidade do mundo. Eles resultam dessa mesma complexidade e mostram o equívoco da nossa propensão supersimplificadora, que tende a isolar as coisas e os fatos e, mais ainda, ignorar suas consequências para além do curto prazo” (p. 115).

Então, quando defendo que é preciso contar com o imprevisível, tê-lo como aliado, refiro-me a que os resultados vários que uma pessoa modificada pode causar porque aprendeu (JARVIS, 2013) aparecem tanto na alegria de ter uma ex-aluna do PROEJA¹⁵ como a técnica de enfermagem que aplicou cheia de satisfação a vacina contra o Covid-19 em minha mãe, quanto no sucesso obtido por alunos do Ensino Médio Integrado na prova de redação do ENEM apesar de termos precisado experimentar e inventar juntos – professora e estudantes – estratégias para que trocas significativas acontecessem. Vê-se, assim, que “toda ação num meio que comporta múltiplas interações sofre imprevistos” (MORIN, 2020, p. 35) e, por isso, “devemos aprender novas formas de atividades que ainda não existem; elas são, literalmente, aprendidas quando são criadas” (ENGESTRÖM, 2013, p. 74).

Esses aprender e criar a que Engeström (2013) se refere também se aplica à atuação docente que por vezes, em função da sobrecarga de tarefas, cai na armadilha de resguardar-se no simples e no conforto do conhecido, e se desacostuma ao desafio, ao pensamento criativo, e passa a rejeitar o imprevisível sem percebê-lo como “uma manifestação de conservadorismo” (MARIOTTI, 2010, p. 116). Nesses

15 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta é integrar a educação profissional à educação básica, contribuindo para reduzir o número de brasileiros jovens e adultos com baixa escolaridade e não integrados à educação de jovens e adultos (EJA) convencional.

termos, precisamos estar atentos aos fatos de que “o que nos cega não é apenas a ignorância, mas também o conhecimento” (MORIN, 2020, p. 35) e que “a mudança no modo de pensar acontece por meio do pensamento, mas também por meio da ação” (MARIOTTI, 2010, p. 216) – daí o elogio à imprevisibilidade, que nos impele a pensar soluções para questões sobre as quais não havíamos ponderado. Tal conduta não apenas torna a sala de aula mais viva porque aberta e disponível às questões inesperadas, mas principalmente ensina aos alunos sobre capacidade de gerenciar crises coletivamente. Por fim, cabe a provocação de Gatto (2005, p. 61): “a leitura, a escrita e a aritmética podem ser aprendidas em 100 horas se os aprendizes estiverem motivados... O que é que se aprende de verdadeiramente útil nas milhares de horas restantes da vida escolar?”.

LIÇÃO 6: MEUS COLEGAS ESTÃO TÃO ANGSTIADOS QUANTO EU!

Nunca os professores estiveram tão cansados pois, se a imprevisibilidade desafia, ela também onera – ou, melhor, se soma a outros ônus como o medo da doença, o luto por perdas de pessoas próximas e distantes, conhecidas e desconhecidas, a apreensão pela disponibilidade da vacina, a inabilidade em lidar com ferramentas digitais, a exaustão pelos períodos de trabalho sem horário fixo para encerramento, a sujeição a gestores com olhares menos globais para o problema ou com urgências diferentes do que as que os alunos demandam e reportam ao professor. Esses contextos de tantos revezes têm feito que às vezes os docentes não percebam que seus colegas passam por adversidades semelhantes, e que justamente por se tratarem de pares imediatos, que sofrem com as mesmas angústias, deixam de gozar da prerrogativa do trabalho em rede, que traz benefício mútuo.

Assim, o conhecido “quem está nas trincheiras comigo importa mais que a própria guerra” adaptado de Adeus às Armas e atribuído a Ernest Hemingway, adquire especial sentido neste momento em que o engajamento entre pares docentes aparece como esteio. Não é intuito desta seção tecer críticas a condutas ou a procedimentos metodológicos; ao contrário, a ideia é a de sublinhar a afirmação de Harari (2020), de que “o principal antídoto para epidemias não é isolamento e segregação, é informação e cooperação” (p. 80).

A partir dessa reflexão, percebo muitas mensagens que podem ser deixadas neste momento, de maneiras tácita ou explícita; talvez a mais importante seja a de que nossos alunos e colegas não estão sozinhos, de que é possível aprender quando nos propomos a nos adaptar ao meio (ensino remoto) e ao suporte (Moodle), independente do momento da carreira em que estejamos. Trata-se de uma espécie de compromisso que os licenciados assumem com os que os precederam, aos que estavam lá lhes entregando o diploma no dia de suas formaturas, porque certamente também foram interpelados e enfrentaram outras situações desestabilizantes para que chegássemos até aquele momento. Por esse viés, é a proposição docente que retroalimenta a cadeia de esperança imbricada na ação de educar, que remete ao “não sou se você não é” da *Pedagogia da Esperança*, de Freire (2006, p. 100); em outras palavras, quando nos constituirmos como buscadores ativos de soluções, resilientes e cientes de que podemos encontrar em nossos pares uma rede de suporte, formamos pessoas (e não só alunos) mais engajadas e instigadas a considerar o entorno em suas ações, não apenas no sentido de beneficiá-lo mas principalmente de identificar pontos de convergência para colaboração mútua.

Outra angústia que merece menção são as incertezas profissionais que os cursos remotos trazem à carreira docente, em repercussões futuras, em função dos recorrentes casos de instituições

que vêm substituindo seus cursos presenciais pela modalidade a distância ou por cursos massivos, que demandam a contratação de um número menor de professores. Há, também, diferenças de acesso a dispositivos para a elaboração de aulas – computador, câmera, microfone, por exemplo – que afetam não apenas os estudantes mas também os professores e para as quais precisamos estar sensíveis. O governo do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, adquiriu com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e passou a disponibilizar¹⁶ *Chromebooks*¹⁷ aos professores da rede estadual a partir de novembro de 2020, o que fez que escolas do interior começassem a receber tais equipamentos apenas em março de 2021 pois, apesar da promessa de que poderiam contar com o dispositivo desde dezembro, até janeiro só 20% das escolas os tinham em mãos¹⁸.

Diante dessas adversidades em paralelo à advertência imperativa do “ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de rotina” (FREIRE, 1982, p. 101), os professores precisam, neste momento de angústias, ter paciência com seu próprio processo de transpor aulas presenciais para a modalidade remota, já que se trata de uma tarefa nova, imposta de maneira repentina e justamente por isso dificilmente terão a celeridade com a qual estão acostumados a trabalhar e de

16 Informação disponível em <https://estado.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual>. Acesso em 20/05/2021.

17 De acordo com o suporte da Google, os Chromebooks são um novo tipo de computador projetado para a realização de tarefas de modo mais rápido e fácil, uma vez que executa o Chrome OS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, traz integradas ferramentas como plataforma Google Sala de Aula e do Google for Education, e tem diversos níveis de segurança. Disponível em: <https://support.google.com/chromebook/answer/3265094?hl=pt-BR#>. Acesso em 20/05/2021.

18 Informação disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/01/governo-do-rs-entregou-20-dos-computadores-prometidos-para-uso-no-ensino-remoto-ckjbt57mu008p019wgatn3nfx.html>. Acesso em 20/05/2021.

que precisam na produção dos materiais. Junto a isso, aliviar as auto-cobranças por não performar diante das câmeras com a destreza dos *youtubers* é outra estratégia importante nesse processo do *tornar-se professor de ensino remoto*: não há problemas em aderir ao princípio socrático do “só sei que nada sei”, desde que isso não imobilize a busca por recursos, ferramentas e metodologias – afinal, nossos alunos farão prova do ENEM em pouco tempo e contam conosco para ser bem-sucedidos; por isso, qualquer proposta, por mais acanhada que possa ser inicialmente, será somativa, pela mensagem de que eles não estão sozinhos, porque estamos tentado juntos (e esse papel nós, professores, já sabemos desempenhar independente do meio, se presencial ou remoto)! Eis um propiciamento para que façamos algumas anotações e observemos com mais atenção que a permeabilidade à inteligência coletiva (LÉVY, 1998) e a práticas embasadas na cognição distribuída tanto desoneram o professor no volume de trabalho quanto em sua tarefa de pensar sozinho em como viabilizar seu fazer docente; “talvez seja uma das características mais instigantes de viver nesta época: a aventura de sermos contemporâneos” (SIBILIA, 2012, p. 207).

LIÇÃO 7: EU NÃO SEI NADA SOBRE OS MEUS ALUNOS!

“Não testemunhamos uma epidemia global nessas proporções em pelo menos cem anos; e, de fato, ninguém tem uma experiência real, vivida, do que estamos vendo agora, o que é parte do que a torna tão assustadora e alarmante” (HARARI, 2020, p. 61). Assim, quando as instituições de ensino entenderam que a pandemia seria um processo duradouro (ou mais durativo do que se supunha inicialmente) e que, por isso, seriam necessárias estratégias para a atuação das escolas,

instituições, em sua maioria, passaram a capacitar minimamente os professores para o trabalho remoto. No meu caso particular, a ansiedade por oferecer aos alunos do último ano do Ensino Médio Integrado o maior número possível de atividades de produção textual, em função do ENEM, deparou-se com uma realidade até então desconhecida por mim: não só o alto número de alunos sem acesso à internet, mas que também precisaram abreviar a entrada no mercado de trabalho que, em crise, demitiu muitos pais e comprometeu o orçamento de muitas famílias. Ainda, alunos que passaram a compensar os pais pela participação mais ativa em afazeres domésticos; outros que atrasaram tarefas em função de contaminação por Covid.

Por essa perspectiva, há de se acrescentar a questão de que, de acordo com Morin (2020), “a crise numa sociedade suscita dois processos contraditórios: o primeiro estimula a imaginação e a criatividade; o segundo é a busca do retorno à estabilidade passada ou a adesão a uma salvação providencial” (p. 32). Poder-se-ia associar essa ideia às narrativas de estudantes, acerca de estarem no centro desse processo contraditório pois, se por um lado há os que têm se adaptado e conseguido tirar proveito das atividades online produzidas pelos professores no ensino remoto e até se sentindo beneficiados por “ganhar” tempo (que antes gastavam com deslocamentos até a instituição, por exemplo), de outro há alunos e famílias que têm maior apego ao paradigma presencial, em específico no que se refere à autonomia pois, ainda que se trate de uma questão emergencial e, por isso, temporária, demandam de interferência externa e motivação extrínseca para organizar horários e condutas de estudo. Note-se também que, nos termos do autor, por se tratar de um momento de crise, ainda se podem notar ambas as realidades convivendo em um mesmo sujeito, que se sente aliviado pela flexibilidade que lhe permite organizar-se com menos sacrifícios em seus deveres de trabalho, estudos e domésticos e, simultaneamente, percebe-se “perdido” pela ausência de limites espaciotemporais. Talvez um primeiro encaminhamento para

esse paradoxo seja dado pelo mesmo autor, quando nos lembra que “o virtual não substitui o real, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo” (LÉVY, 2007, p. 88) e a chave para uma orientação mais definitiva esteja nessa ideia da atualização mencionada por Lévy: “De que se trata então? De reinventá-la [as instituições] como algo impensável. Nada simples, sem dúvida, mas este é o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batermos (SIBILIA, 2012, p. 211).

Diante disso, uma lição que aprendi sobre meus alunos na pandemia é a de que eles são mais frágeis do que fazem parecer, menos maduros do que gostam de aparentar, têm ideias menos firmes do que sua idade faz supor e são mais capazes do que eu para se adaptar a mudanças. Por isso, entendi que podemos formar uma dupla potente, em que eles me conduzem com sua expertise no mundo virtual (“professora, faz vídeos mais curtos!”) e gentileza (“ficou ótima a edição que fizeste da última aula, professora!”) e a mim cabe ouvir suas demandas e, pelas prerrogativas da minha formação, pensar – de preferência com outros professores, meus pares – em estratégias para desenhar roteiros de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se “as finalidades da escola devem se concentrar no propósito de ajudar cada indivíduo a construir o seu próprio projeto de vida (pessoal, social e profissional), para percorrer o seu próprio caminho da informação ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 76), nestes tempos de tantos desafios, os termos que marquei em negrito nas primeiras lições deste artigo – *imprevisibilidade*, *adaptação*, *escuta* e *mediação sadia* – aparecem como pistas para as (re)construções que vêm acontecendo neste novo processo de estruturação de projetos de vida que, entendemos,

precisa se constituir de forma coletiva. Para tal, “embora o entusiasmo e as ousadias possam andar escassos, não faltam jazidas onde buscar ingredientes capazes de gerar novas armas e, com elas, tentar a proeza de ampliar o campo do possível” (SIBILIA, 2012, p. 199) – que Freire (2006) chama de atitude esperançosa (p. 91).

Certamente outra lição que temos aprendido é a de que “quem realiza experiências aprende logo que vive num mundo imperfeito” (GLEICK, 1988, p. 37), visto que erros – involuntários ou não – ocorrem e que as injustiças estão presentes nas relações sociais como as conhecemos, o que não pode nos imobilizar à busca de soluções mais solidárias, que mirem àqueles benefícios um pouco mais coletivos. Assim, se a proposta inicial deste texto confessional foi de registrar meus movimentos, inquietações e percepções, como professora, nesse período de pandemia, uma vez que muito – de ordem diversa e com graus vários de aprofundamento – tem sido aprendido, há, ainda, lições com as quais precisamos nos instruir. Entre esses erros e acertos do mundo imperfeito dos realizam experiências (GLEICK, 1988), não podemos nos furtar de mencionar as ações de natureza política, já que no microuniverso político da escola, para o qual muitos se declaram “sem aptidão natural para gestão”, o momento-chave que ora vivemos escancara o magistério justamente como esse ato político, que requer envolvimento colaborativo, no sentido de amparar decisões fragmentadas de gestores que, muitas vezes, pela natureza de suas ações, mostram-se afastados ou menos intimamente contextualizados em discussões mais afins com interesses do dia-a-dia de docentes e discentes – vejam-se, por exemplo, os movimentos para a volta às aulas presenciais no RS, que determinaram mudanças nos Modelos de Distanciamento Controlado mirando urgências no setor da economia e que, segundo o Sindicato dos Professores – CPERS – fez registrar, “pelo menos, 105 casos de Covid-19 entre

professores em um intervalo de duas semanas”¹⁹ – o que não impediu o anúncio, pelo mesmo governo estadual, do exame *Avaliar é Tri*, um conjunto de “provas com estudantes para avaliar as perdas na educação durante a pandemia”²⁰, a ser realizado na quinzena subsequente.

Harari (2021) nos ensina, por fim, que “junto com a indignação, há também uma grande parcela de esperança” (p. 53). Por isso e porque apenas a mudança é permanente, nosso esforço ainda é pela superação dos medos da pandemia, das resistências às novidades sociais e educacionais e da incapacidade de aprender com as lições que a docência pode nos proporcionar, desde que estejamos abertos a essa ousadia. Mantenhamo-nos, então, resistentes até que mudem estes tempos de angústias e de intransigências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. *De Brás Cubas à Curva de Koch*: produção textual com base nas teorias da Complexidade. Pelotas: UCPel, 2016. 195f. Tese (doutorado). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Ana_Claudia_P_de_Almeida.pdf.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede*: casos comparados. *Calidoscópio*. Vol. 10, n. 1, p. 65-82, jan/abr 2012. pp. 65-82.

19 Disponível em <https://www.sul21.com.br/tag/cpers>. Acesso em 21/05/2021.

20 Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/05/escolas-estaduais-irao-fazer-provas-com-estudantes-para-avaliar-perdas-na-educacao-durante-a-pandemia-ckoyflq4b003l018mjt95kld0.html>. Acesso em 21/05/2021.

CASTELLS, Manuel. *Flows, networks and identities: a critical theory of the informational society*. In: CASTELLS, M. [et al]. *Critical Education in the New Information Age*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1999, p. 37-64.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Penso Editora, 2001.

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!* Campinas: Papyrus 7 Mares, 2015.

DARWIN, Charles. *A Origem Das Espécies*. São Paulo: Martins Claret, 2014.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Nacional, 1950.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Activity theory and individual and social transformation*. In: ENGESTRÖM, Yrjö, et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 19-38.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Aprendizagem expansiva: por uma reconceitualização pela teoria da atividade*. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação. O sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTO, John Taylor. *Dumbing us down: the hidden curriculum of compulsory schooling*. Canadá, New Society, 2005.

GLEICK, James. *Chaos: making a new science*. Cardinal: Sphere Books Ltda, 1988.

GROPP, Beatrice. *De "cascão a lagartixa": uma abordagem etnográfica de comunidades de prática em aprendizagem organizacional*. In: VALENTE, José; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, M. Cecília (orgs.). *Aprendizagem na era das tecnologias digitais*. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

HARARI, Yuval. *Notas sobre a pandemia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. In: ALVES, Maria Leila et al. (Orgs.). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE, 1994. p.51-59. (Série

Ideias, 22). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em 15/05/2021.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2010.

JARVIS, Peter. *Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu*. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics*. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 17, N. 2, 2008.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

LEFFA, Vilson José. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. Calidoscópio, Vol. 3, n.1, p. 21-30, jan/abr 2005.

LEFFA, Vilson José (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina. Educação sem distância. In: MAYRINK, Mônica; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38.

LEMKE, Jay. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trab. Ling. Apl., 2010, v.49, n.2, p. 455-479. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/05/2021.

LEONTIEV, Aleksei. *Problems of the development of the mind*. Moscow, Progress Publishers, 1981.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/>

arquivos/NDE/ AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf. Acesso em: 17 /08/2015.

MARIOTTI, Humberto. *Pensando diferente*: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, Marcos. *O professor na hora da verdade*: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORAES, Vinícius de. *O operário em construção*. In: MORAES, Vinícius de. *Novos poemas (II)*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso Editora, 2018, p. 1-25.

MORAN, José Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 14/05/2021.

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via*: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Educação na era digital*: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives Digital Immigrants*. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <https://marcprensky.com>. Acesso em 13/03/2008.

SIBILIA, Paula. *Entre redes e paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

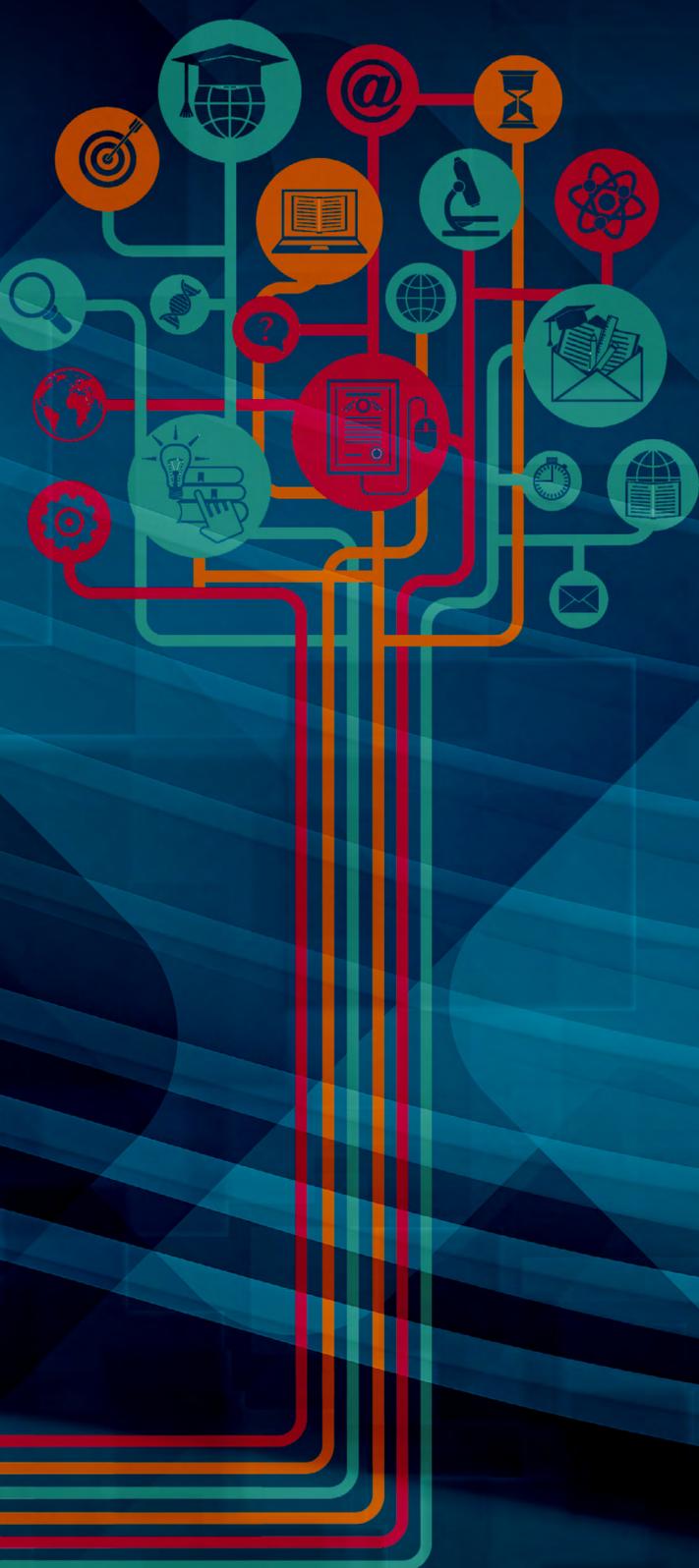
TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKY, Lev. *The instrumental method in psychology*. In: WERTSCH, James (org.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe, 1981, p. 134-143.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Lucía Silveira Alda

Maria Eduarda Cunha da Silveira

MAIS AÇÃO, MENOS INÉRCIA: METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA EVITAR ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.669.47-66

INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pela Covid-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), impôs mudanças profundas em todos os setores da sociedade. A fim de conter o contágio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) determinou uma série de orientações, como medidas de distanciamento e isolamento social. A partir disso, considerando a situação de emergência, decretou-se o fechamento das escolas como estratégia para enfrentar e evitar a propagação do vírus. Para não prejudicar o ano escolar, impedir o retrocesso de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola (BEZERRA *et al.*, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2020), os órgãos reguladores nacionais estabeleceram a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia²¹, dando continuidade mediante atividades remotas (DUARTE *et al.*, 2020).

Dessa forma, o cenário educacional atual, caracterizado pela situação de emergência, tem reivindicado um olhar atento e acolhedor para com a comunidade escolar, professores, alunos e familiares, “haja vista ser imprescindível repensar as práticas educacionais que emergiram do distanciamento social causado pelo fechamento das escolas no mundo inteiro” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 3). Sabemos que as condições escolares na pré-pandemia já se distanciavam das circunstâncias ideais de ensino e aprendizagem, principalmente no contexto das escolas públicas, visto que problemas como carência de recursos digitais de ensino, falta de materiais básicos e sobrecarga do professor são algumas das questões integrantes da realidade da educação brasileira. Além disso, adversidades como os altos índices de reprovação no ensino e abandono e evasão da escola também são recorrentes (FORSTER, 2021). No entanto, aponta-se que o abandono e

²¹ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 e Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.

a evasão escolar podem ser ainda mais acentuados em consequência da pandemia (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020; SOUZA *et al.*, 2020).

Buscando identificar estratégias para evitar o agravamento dessas circunstâncias e manter o vínculo do estudante com a escola ao longo do Ensino Remoto Emergencial (ERE), encontramos nas metodologias ativas uma alternativa possível para minimizar essas problemáticas. As metodologias ativas já apresentavam evidências dos seus benefícios no ensino regular presencial e, ao refletir sobre as necessidades emergentes da aprendizagem remota, essas táticas podem reverberar vantagens importantes, como a permanência e êxito do aluno na escola. Diante do exposto, este escrito propõe uma reflexão sobre a continuidade das aulas em tempos de pandemia, com base nas discussões teórico-metodológicas resultantes da pesquisa “Metodologias ativas e aprendizagem de língua inglesa: Investigações teórico-práticas na escola” desenvolvida no campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

O CENÁRIO EDUCACIONAL PRÉ-PANDÊMICO

O fechamento das portas das instituições de ensino por tempo indeterminado era uma conjuntura inimaginável em um período não muito distante. Grande parte do sistema educacional estava habituado a manter-se na zona de conforto do ensino presencial, organizando os alunos em salas de aula fechadas, enfileirados de maneira isolada e individual e dispostos em frente a uma lousa, recebendo informações de forma unilateral por parte de um professor, que se destaca como detentor do conhecimento e elemento central do processo de aprendizagem (ALDA, 2018). Salvo as iniciativas de docentes que buscam atualizar as suas práticas didáticas e metodológicas, a

maioria das escolas ainda adota uma organização pedagógica “que se consubstancia no princípio de ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 2001, p. 69), e isso implica em um grande desperdício educacional.

Somado a isso, a arquitetura da escola também se mantém a mesma há muito tempo. Os discentes permanecem agrupados em classes divididas por grau e os espaços são estruturados para induzir uma pedagogia construída no interior da sala de aula. Além disso, os horários escolares são rigorosamente estabelecidos e os saberes são organizados em disciplinas escolares, que se dão de forma separada (ALDA, 2018). Os alunos são geralmente avaliados de forma padronizada através de testes nos quais as notas mais altas são atribuídas aos estudantes que demonstram maior habilidade de memorização (CURRIE, 2003) com uma forte ênfase nos desempenhos linguístico e lógico-matemático (BARRINGTON, 2004), resultando em uma grande exclusão de plenitude potencial dos mesmos. Ao estabelecer esses padrões, essa organização mecânica pode minimizar a importância de outras formas de saber, fazendo com que os alunos que falham em demonstrar seus conhecimentos acadêmicos apresentem baixa autoestima, apagamento dos seus pontos fortes, marginalização e possível abandono e evasão escolar.

Andrade e Sartori (2018) indicam que há um consenso de que a escola necessária para os dias de hoje deve ser bem diferente da experiência escolar que a maioria de nós vivenciou.

O mundo e a vida mudaram muito – e a escola mudou pouco. A vida no século XXI, especialmente a vida das crianças e dos jovens nas grandes cidades, tem sido cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais da era urbana do consumo e da informação. Esse contexto, desde o século XX, obrigou a escola a repensar a relação entre teoria e prática, entre ciência e técnica; isso ocorreu, por exemplo, quando muitas escolas inseriram em suas rotinas a tecnologia digital dos computadores, televisões

e, em algumas delas, tablets e lousas digitais (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 319-320).

À vista disso, grande parte das escolas empenha-se, dentro das suas capacidades, em acompanhar as constantes mudanças, como a inserção das tecnologias para auxiliar na aprendizagem. No entanto, essas iniciativas, por si só, não trazem mais aprendizado ou inovação, já que as ferramentas sozinhas não mudam as práticas pedagógicas (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Para tanto, a inovação surge a partir das mudanças de ações e comportamentos a fim de ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem. Assim, a educação tem o desafio de pensar e compartilhar as relações entre experiências e sentido (ANDRADE; SARTORI, 2018), encontrando situações e experimentando caminhos que nos tirem da inércia.

FECHARAM AS ESCOLAS, E AGORA?

Em março de 2020, após a OMS declarar a pandemia de coronavírus²², as atividades escolares presenciais foram suspensas pelo Ministério da Educação (MEC) e determinou-se a substituição por aulas em meios digitais. Essa situação de emergência fez com que grande parte das instituições educacionais migrassem para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)²³ (BEHAR, 2020; HODGES *et al.*, 2020; RABELLO, 2020) para dar cobertura aos estudantes enquanto perdurasse a condição de pandemia.

Considerando esse contexto, é de suma importância distinguir os conceitos de ERE e Educação a Distância (EAD), pois não podem ser compreendidos como sinônimos (BEHAR, 2020; HODGES *et al.*, 2020).

22 Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>>.

23 Termo cunhado para o tipo de instrução ministrada nas circunstâncias de urgência.

A modalidade EAD dispõe de recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e as atividades educativas por meio de plataformas online multimidiáticas. Além disso, possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-metodológica própria. Em contrapartida, o ERE tem como objetivo ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos na modalidade presencial, caracterizando-se como uma mudança provisória em circunstâncias de crise (RONDINI *et al.*, 2020). De acordo com Behar (2020), no ERE, a aula pode ocorrer de forma síncrona, a partir de videoaulas e webconferências, ou de forma assíncrona, no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A adoção da modalidade de ensino em questão demandou uma adaptação rápida por parte da comunidade escolar. Hodges *et al.* (2020) apontam que essa necessidade de improvisar soluções ágeis em circunstâncias consideradas não ideais ou inapropriadas é um processo estressante, independente de quão boas as soluções sejam. Além disso, com a implementação do ERE, levantaram-se inúmeras problematizações sobre o preparo dos professores para lecionar além do formato tradicional, como adaptar os conteúdos do modelo presencial para o ambiente virtual e como manter o aluno engajado e interessado no processo de aprendizagem (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020; RABELLO, 2020). De acordo com Fey (2012, p. 1), o impasse da transferência do ensino presencial para o ensino online “engloba todas as dificuldades que o professor do ensino presencial possui para realizar as mudanças técnicas e pedagógicas necessárias para atuar efetivamente no ensino a distância”.

O planejamento educacional na situação de crise da Covid-19 exigiu que a transferência e o deslocamento das metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem migrassem rapidamente para a realidade online, transpondo conteúdos e adaptando as aulas presenciais para plataformas digitais, “com

o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial” (RONDINI, 2020, pág. 43). Logo, a problemática se inicia no contexto pré-pandêmico, no qual muitos professores já tinham dificuldade de inserir tecnologias em suas práticas didático-metodológicas. De acordo com o estudo conduzido por Castaman e Rodrigues (2020, p. 8) sobre EAD e Institutos Federais (IF), “não há assim, uma rotina no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por parte dos docentes para atender os estudantes”. Ainda, Bacich (2018, p. 250) afirma que,

compreende-se que a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem não é uma ação que ocorre de um dia para o outro. Estudos demonstram que se trata de um movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática.

Em alguns momentos, é preciso considerar que as dificuldades também ocorrem na perspectiva do aluno. De acordo com os estudos dirigidos por Williamson, Eynon e Potter (2020), nem todos os jovens estão conectados ou são digitalmente experientes, como a retórica em torno das novas gerações e da tecnologia nos faz acreditar.

À medida que as escolas fecham devido ao surto da Covid-19 e muitos professores procuram meios digitais para se conectar com seus alunos, os formuladores de políticas de educação estão começando a perceber que a retórica sobre os jovens é incorreta, e agora alguns jovens são excluídos de grande parte da sua educação e suas redes sociais (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020, p. 110).

Além disso, nem todos os alunos possuem artefatos tecnológicos que possibilitem suas conexões para realizar as atividades escolares de forma remota, o que pode provocar “a desigualdade de oportunidades

em relação à continuidade das aulas, agora na modalidade online” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 3).

Outro obstáculo importante que gera impasses nos processos de aprendizagem do estudante é o contexto e o ambiente de estudos. Por conta do isolamento social, o aluno perdeu a referência do espaço físico da sala de aula, imputando a outros espaços esse papel. Para alguns estudantes, os diversos cômodos da casa precisaram dividir seus espaços com a escola. Nesse sentido, problemas como infraestrutura inadequada para estudos, poluição sonora, maior quantidade de distrações e falta de interações interpessoais interferem no desempenho das atividades propostas. Para mais, a falta de tempo é uma problemática expressiva na realidade de muitos estudantes no ERE. Na pandemia, grande parte dos alunos assumiram inúmeras atividades domésticas que antes, por frequentarem a escola, não eram de sua responsabilidade – como cuidar da casa, dos irmãos, da alimentação e outras obrigações.

Diante desse cenário é inegável que, além das preocupações com a própria saúde, os estudantes tiveram que lidar com a ruptura da rotina pessoal e com as incertezas relacionadas à continuidade do percurso acadêmico. Em suma, essa emergência de saúde pública gera medo e pode desencadear maior desconforto emocional e consequências psicológicas, que vão desde respostas de angústia, como ansiedade e depressão, e abuso de substâncias, até mudanças comportamentais, como dificuldade para dormir e alterações alimentares (SILVA; ROSA, 2021, p. 194).

Dessa maneira, não podemos ignorar os sérios impactos psicológicos da conjuntura pandêmica, potencializando o desgaste emocional e levando a episódios de depressão, medo, ansiedade, estresse e outras questões pertinentes no que tange à saúde mental (SERAFIM *et al.*, 2021). Nessa perspectiva, a adição de novas demandas escolares em um contexto emergencial acaba por agravar o impacto psicológico desses efeitos, resultando no desinteresse em

dar continuidade às disciplinas e, conseqüentemente, no abandono e na evasão escolar. Assim, desempenhar uma rotina de estudos de maneira efetiva torna-se uma tarefa árdua.

No contexto educacional, os conceitos de abandono e evasão, apesar de serem próximos, não compreendem o mesmo significado. O termo abandono é utilizado quando o aluno não consegue finalizar o ano letivo por excesso de faltas, ou seja, é a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte. No entanto, se no próximo ano esse mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar, isto é, o aluno sai da escola e não retorna para o sistema (PORTILHO, 2012; SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). De acordo com dados coletados no relatório “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em janeiro de 2021, a quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino em 2020 foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. Essa taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%. Além disso, o relatório também apresenta a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino conduzido na modalidade online.

DO OFFLINE PARA O ONLINE: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Apesar de termos ciência das adaptações necessárias quanto às abordagens de ensino, a situação da Covid-19 nos desacomodou inesperadamente. As inquietações para encontrar soluções e formas de levar a sala de aula para os espaços online fizeram com que as

práticas tradicionais de ensino precisassem ser questionadas. Afinal, como opera uma situação sem precedentes? Embora a EAD estivesse consolidada no Brasil, a mesma não poderia estabelecer um parâmetro real para a situação de emergência. Hodges et al. (2020) afirmam que esses movimentos apressados para o ensino online podem ser problemáticos já que ninguém fazendo essa transição sob essas circunstâncias estará realmente planejando aproveitar ao máximo as vantagens e possibilidades do formato online. Sem uma equipe de suporte multidisciplinar e com pouca familiaridade em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a comodidade em replicar práticas tradicionais de ensino para os espaços virtuais pode direcionar os processos de ensino e aprendizagem para caminhos ineficientes.

O ensino presencial vai muito além de conteúdos ministrados cara a cara. O olho no olho, as conversas informais nos corredores, ou até mesmo os cafés compartilhados com os colegas precisaram tomar novas formas. Engana-se quem pensou que era possível simplesmente reproduzir a sala de aula no espaço online. Diferentemente do que ocorre no ensino presencial, no ensino online o professor não tem contato físico com o aluno e nem compartilha o mesmo espaço e tempo (FEY, 2012) e as práticas de ensino tradicionais que talvez funcionassem em um ambiente presencial tinham grandes chances de fracassar no ERE, estimulando o abandono escolar.

A simples transferência do ensino presencial para o ensino online de forma mecânica, ministrando o mesmo tipo de aula e mudando apenas o recurso - como o computador ou o celular no lugar do quadro negro - sem modificar a abordagem, pode não trazer resultados relevantes para a aprendizagem dos alunos (BACICH, 2018). Para tornar essas práticas significantes no ERE a partir do uso de tecnologias é fundamental repensar as práticas pedagógicas, a fim de reconfigurar o ensino e redimensionar a estrutura da sala de aula (ALDA, 2018).

Para tanto, considerando as circunstâncias enfrentadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes, alguns estudos (FEY, 2012; ALDA, 2018; BACICH; MORAN, 2018) sinalizam a importância de centralizar o aluno no processo de aprendizagem e, para isso, as metodologias ativas surgem como uma possibilidade significativa. A configuração dos papéis do professor e do aluno no âmbito dessas metodologias associadas à imposição do ensino online fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse aspecto, a condução da aula, em que o estudante está no centro do processo, tem maior aderência a esse propósito do que o modelo de “palestra” em que o professor expõe o mesmo conteúdo a todos os estudantes, ao mesmo tempo e da mesma forma (BACICH, 2018, p. 253).

Isto posto, o professor deve adotar uma postura ativa e mediadora para estimular que as interações na modalidade virtual possam se constituir em construção de conhecimento (FEY, 2012). Por outro lado, o aluno assume uma postura central no processo de aprendizagem e é encorajado a avaliar e decidir o próprio percurso a ser traçado em sua relação com os diferentes saberes (BACICH, 2018). Assim, a necessidade de adaptarmos o ensino presencial para a forma remota, mediada por tecnologias digitais, nos permite ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem, não só durante o período do ERE, mas, também, refletindo sobre o futuro retorno presencial.

SAINDO DA INÉRCIA COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

Visto que o ERE é uma estratégia provisória para manter o ensino durante a pandemia, precisamos considerar que em um futuro próximo as escolas retornarão ao ensino presencial. No entanto, enquanto

isso não acontece, ministrar aulas de forma remota demandará que professores (re)inventem suas abordagens pedagógicas de modo que, ao mesmo tempo, despertem o interesse dos alunos e sejam significativas e eficientes. A urgência dessa necessidade de adaptação mobiliza esforços para mudar uma sala de aula já estabelecida para um território desconhecido e, por isso, é fundamental combater o estado de inércia de grande parte das instituições de ensino, buscando soluções novas para problemas antigos. É justamente nesse sentido que as metodologias ativas podem ser uma alternativa viável e eficaz.

De acordo com Diesel *et al.* (2016), as metodologias ativas aproximam-se cada vez mais da escola, pois contribuem de forma positiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Estratégias de ensino norteadas pelo método ativo têm como características principais: o aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016, p. 155).

Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como uma tática que enfatiza os processos de aprendizagem que têm como eixo fundamental as competências do estudante, sendo esse um agente efetivo na construção do seu aprendizado (MORAN, 2018). Bastos (2006) afirma que as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Essa ideia está de acordo com o proposto pela educação profissional e tecnológica que, segundo Barbosa e Moura (2013, p. 52), “requer uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC” para oferecer meios que propiciem o uso intensivo das faculdades da inteligência, que gere competências para solucionar problemas e comandar projetos nos diversos segmentos do setor produtivo.

Considerando-se o exposto, Moran (2018, p. 53) discorre sobre as potencialidades de implementação dessa práxis, a partir das seguintes premissas:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

A variedade de estratégias que compreendem as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em investigação e em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem por histórias e jogos, pode ser muito proveitosa quando usada de forma interessante, estimulante e contextualizada. Isso é importante na medida em que a aprendizagem ativa mais relevante é aquela relacionada à vida, aos projetos e às expectativas dos estudantes: “se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais” (MORAN, 2018, p. 69), estimulando a permanência dos alunos na escola.

Além disso, de acordo com os estudos sobre metodologias ativas, Glasser (1969) propõe, no que chamou de “pirâmide de aprendizagem”, que os alunos são capazes de reter mais informações quando se relacionam com o conhecimento de forma ativa. Assim, os estudantes podem aprender até 80% do que fazem e até 95% do que ensinam aos outros, aspectos também observado por Dewey (1959). No entanto, indo na contramão do ensino massivamente expositivo, Glasser indica que aprendemos somente cerca de 10% do que lemos e

até 20% do que ouvimos, apontando a urgência de repensar as formas de ensinar e aprender dentro da escola.

Ainda, as metodologias ativas também vão ao encontro das competências do Século 21 (ALDA, 2018) que articulam as habilidades-chave exigidas no mundo contemporâneo. Para tanto, é fundamental a promoção de uma educação para além da competência cognitiva; necessita-se, também, impulsionar o aluno a mobilizar conhecimentos de domínio intrapessoal e interpessoal, duas competências fundadas na resolução de problemas e na autonomia. Nesse sentido, essa proposta beneficia as práticas de ensino-aprendizagem por uma via de mão dupla: de um lado, o aluno assume, de maneira orientada, um papel protagonista e participativo nas etapas de ensino; do outro, o professor destaca-se ao apropriar-se da função de guiar e orientar os alunos de modo que constituam seus saberes de forma autônoma, motivacional e inquisitiva para que cumpram a proposta determinada (MORAN, 2018).

MAIS AÇÃO, MENOS INÉRCIA: REFLEXÕES FINAIS

Desenvolver práticas didático-pedagógicas de forma significativa e eficiente já é um desafio no ensino presencial, posto que as condições escolares nem sempre são ideais. Além disso, o engessamento de algumas práxis metodológicas, como aulas massivamente expositivas e a repetição e memorização de estruturas, não permitem que o aluno desenvolva competências fundamentais como a autonomia e o pensamento crítico, afastando o estudante do processo de ensino e aprendizagem e, muitas vezes, resultando em situações de abandono e evasão escolar. Quando o cenário de pandemia da Covid-19 se impôs, a comunidade escolar precisou articular medidas extraordinárias para

garantir a continuidade da aprendizagem de uma forma nunca antes presenciada pelos envolvidos.

A necessidade da implementação emergencial do ensino remoto trouxe à tona questões importantes, como a transposição do ensino presencial para os meios virtuais. Isso posto, observa-se que a mera reprodução dos conteúdos ministrados na modalidade presencial para um formato online, mudando apenas o recurso utilizado e inserindo a tecnologia sem propósito, não apresenta resultados relevantes para a aprendizagem. Somado a isso, o período de pandemia agravou os números de abandono e evasão escolar, visto que os impactos psicológicos diante desse cenário resultaram na potencialização do desgaste emocional e de episódios de depressão, ansiedade, estresse e outros. Dessa forma, em meio a tantas questões, a única forma de promover a permanência e o êxito dos estudantes no ensino é através de experiências significativas.

Visando a promover mudanças profundas e relevantes, encontramos nas metodologias ativas uma possibilidade de estimular uma aprendizagem pertinente e eficaz. Essas metodologias permitem a manutenção do estudante na escola e centralizam o aluno no processo de aprendizagem. A partir disso, ele assume o controle dos seus processos de aprendizagem e tem a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais que condizem com a sua realidade, contexto, necessidades e interesses. Dessa forma, a experiência de aprender se torna indispensável, e o aluno consegue replicar os conhecimentos fora da sala de aula, de forma proveitosa.

Considerando o exposto, esperançosamente, a situação de pandemia poderá ser contida em breve. A partir disso, quando o ensino presencial for retomado, não devemos simplesmente retornar às práticas de ensino e aprendizagem que eram desenvolvidas anteriormente. É importante avaliar o que foi feito, refeito e adaptado. As experiências bem-sucedidas devem regressar para a sala de aula e as mudanças

positivas precisam ser mantidas e aprimoradas. Para tanto, percebe-se a importância da formação continuada de professores, não só para lidar com novas tecnologias ou com o ensino em plataformas multimidiáticas, mas também para avaliar e ressignificar as suas próprias condutas pedagógicas.

Levando em conta esses aspectos, o período desafiador da pandemia pode impor mudanças notáveis para a inovação da educação, considerando-se que os professores e os alunos não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Dessa forma, a implementação de metodologias ativas em situação emergencial pode conferir novos sentidos às práticas didático-pedagógicas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. Além disso, essas práticas podem ser exitosas no que tange ao abandono e evasão escolar, principalmente em tempos de isolamento social. O mundo é ativo e, da mesma forma, o ensino e a aprendizagem também precisam ser, trilhando caminhos que acompanhem as necessidades dos estudantes a partir de experiências que incentivem a criatividade, o pensamento crítico, a solução de problemas, de maneira personalizada e compartilhada, saindo da inércia e partindo para a ação.

REFERÊNCIAS

ALDA, L. S. *Metodologias (cri)ativas na escola: A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos*. 30 de julho de 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ANDRADE; J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In BACICH, L.; MORÁN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora* – Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In BACICH, L.; MORÁN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora – Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORÁN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora – Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BARRINGTON, E. Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help. In: *Teaching in Higher Education*, v. 9, n. 4, out. 2004.

BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, E.; HAMELINE, D.; e BARROSO, J. *O século da escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA, 2001.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoe.medicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BEHAR, P. A. *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 15 maio 2021.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. In: *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. In: *Research, Society and Development*, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CUNHA, A. G. A.; MICCOLI, L. (Orgs.) *Faça a diferença – Ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1a Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CURRIE, K. L. Multiple Intelligence Theory and the ESL Classroom: Preliminary Considerations. In: *The Internet TESL Journal*, v. 9, n. 4, abr. 2003.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional

técnica de nível médio. In: *Revista Signos*, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

FEY, A. F. Dificuldades na transposição do ensino presencial para o ensino on-line. In *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, IX ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/370/883>>. Acesso em: 16 maio 2021.

FORSTER, P. *Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef*. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasio-escolar-diz-relatorio-do-unicef>>. Acesso em: 15 maio 2021.

GLASSER, W. *The Learning Pyramid*. Bethel, ME: National Training Laboratories, 1969.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 13 maio 2021.

KURTZ DOS SANTOS, S. C. A sala de aula de inglês como língua estrangeira: o ilimitável das limitações. In: HAMMES, W. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, p. 35-66, 2001.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH, L.; MORÁN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora – Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, R. M. de.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: Formação docente e tecnologias digitais. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PORTILHO, G. *Entenda as taxas de transição escolar e de rendimento dos alunos*. 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos>>. Acesso em: 18 maio 2021.

RABELLO, M. E. *Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD*. 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>>. Acesso em: 13 maio 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mundanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, número temático, 2020.

SERAFIM, A. P.; DURÃES, R. S. S.; ROCCA, C. C. A.; GONÇALVES, P. D.; SAFFI, F.; CAPPELLOZZA, A.; PAULINO, M.; DUMAS-DINIZ, R.; BRISSOS, S.; BRITES, R.; ALHO, L.; LOTUFO-NETO, F. Exploratory study on the psychological impact of COVID-19 on the general Brazilian population. *In: PLOS ONE*, 16(2), e0245868, jan. 2021.

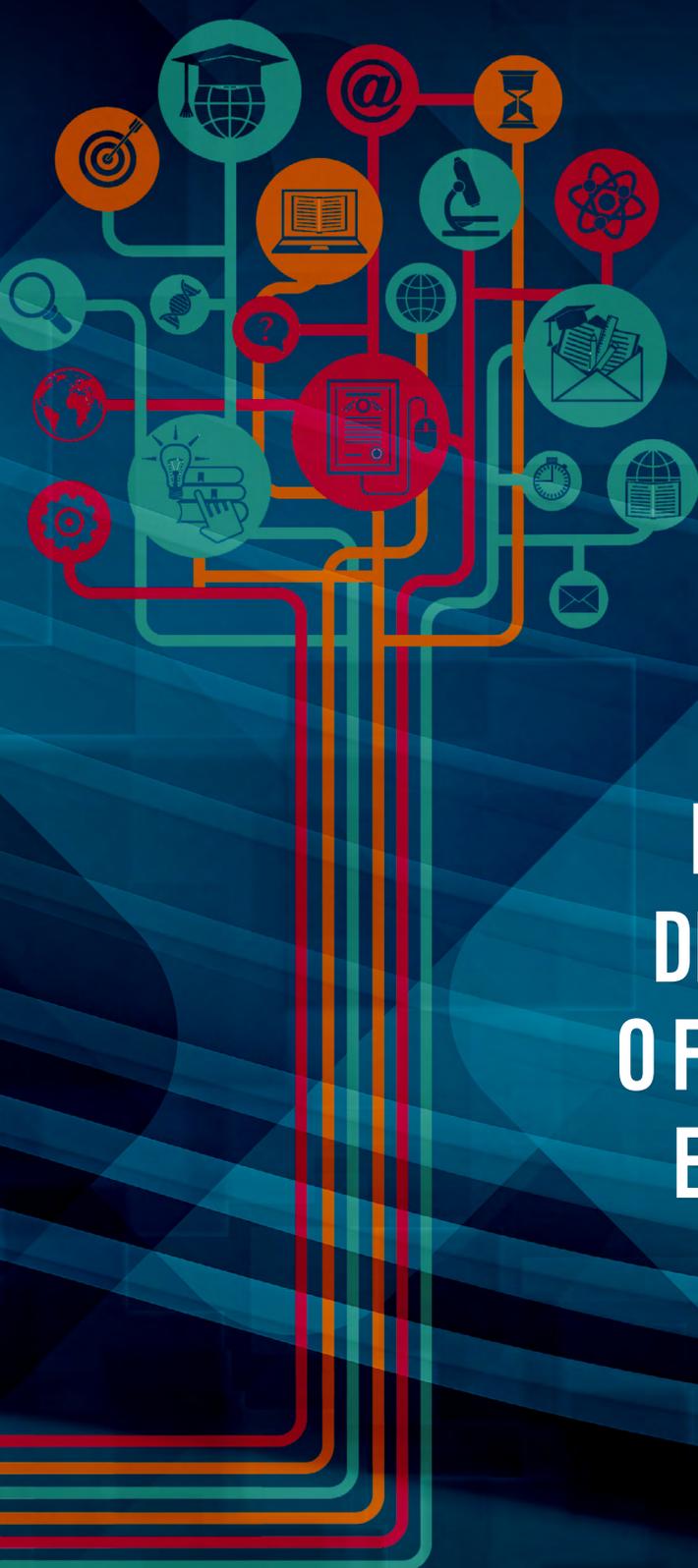
SILVA, S. M. da.; ROSA, A. R. O impacto da COVID-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. *In: Revista Prâksis*, Novo Hamburgo, a. 18, n. 2, mai./ago., 2021.

SILVA FILHO R. B., LIMA ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil, *In: Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SOUZA, C. M. P. de; PEREIRA, J. M.; RANKE, M. da C. de J. Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. *In: Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC)*, v. 5, e10844, Tocantinópolis/Brasil, 10.20873/uft.rbec.e10844, 2020.

UNICEF. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*. Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>>. Acesso em 20 maio 2021.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, n. 45, v. 2, p. 107-114, 2020.



3

Márcio Josué Ramos Torres

ADAPTAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DE USO PROFISSIONAL PARA O FEEDBACK PERSONALIZADO E MITIGAÇÃO DA SENSACÃO DE DESAMPARO NO APRENDIZADO ONLINE

INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) pegou todos de surpresa. Sensação de espanto superada apenas pela própria pandemia, que transformou o cotidiano de todos. No ambiente escolar e acadêmico, dormimos presencial e acordamos remoto. Nos movemos da escola física, de tijolos, madeira e quadros negros ou de fórmica, para a escola virtual, de *pixels*, *bits*, *bytes*, web conferências e *jam boards*. Acostumados a um tempo coletivo e sincronizado, migramos para os tempos individuais e assíncronos. Migramos do atual para o virtual e, segundo Lévy (2010, p. 49), “ainda que não possamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço-temporal, o virtual é real”.

Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), professores e estudantes se viram na obrigatoriedade repentina de migrarem para a realidade *online*, devido à suspensão das atividades letivas presenciais no mundo inteiro. Isso representou um movimento para a incorporação de ferramentas e plataformas digitais, como Moodle, Zoom, Skype, Youtube e outras, nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, segundo os autores, estas tecnologias vêm sendo utilizadas com caráter meramente transmissivo, instrumental e, na maioria das vezes, configuram uma simples transposição da prática presencial para o *online*.

Hodges (2020) argumenta que o desafio se intensifica pela caracterização do ERE que, segundo o autor, é muito diferente da Educação (ou Ensino) a Distância (EaD) conduzida por uma equipe multiprofissional e que conta com um suporte técnico e pedagógico desde a concepção do curso até a sua conclusão. Hodges adiciona que o aprendizado *online* já carrega o estigma de ser de baixa qualidade quando comparado ao presencial, mesmo havendo pesquisa provando o contrário, e que, portanto, este movimento arrebatado pode cristalizar

essa percepção, sobretudo quando não há uma tentativa de aproveitar e tirar vantagem das possibilidades que o meio *online* oferece.

Aos docentes, então, toca a constante atualização de sua prática para a incorporação das ferramentas digitais e sua harmonização no conjunto pedagógico. Não obstante, neste momento conturbado, de ensino emergencial, no qual se abre mão do planejamento detalhado para reagir às intempéries, a formação continuada fica bastante prejudicada, com pouco tempo e “espaço” para a experimentação de novas tecnologias e promoção do rompimento com os limites do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Logo, os relatos de experiência que descrevem a utilização de ferramentas, a aplicação de novas práticas e métodos de organização, sejam aplicados no ensino a distância, remoto, *online*, ou simplesmente não-presencial, são de extrema importância para a comunidade de aprendizagem docente, tanto para os leitores quanto para os próprios relatores, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

Contexto

Pedindo licença para escrever na primeira pessoa, me apresento: eu sou professor no IFRS Rio Grande desde 2010. Atuo nos cursos Técnico em Informática para Internet e superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Minha experiência como ensinante na modalidade a distância inclui a atuação no e-Tec, que oferta cursos técnicos na modalidade EaD, mantidos pelo IFRS. Enquanto aprendente, tenho uma especialização cursada a distância, além de pequenas formações EaD para a atualização tecnológica (o “carma” dos professores da área de TIC). Isto é, estive e estou nas “duas pontas do fio”.

Desde 2015 eu vinha introduzindo ferramentas digitais disponíveis *online* como instrumentos de apoio às aulas presenciais. Objetivava a introdução de aplicativos usados na indústria de *software* que permitiam, oportunamente, o trabalho distribuído (remoto) de profissionais no mundo todo. Estes aplicativos não são projetados, *a priori*, para uso educacional. No entanto, eu propunha que os estudantes aprendessem naturalmente esses aplicativos necessários ao desempenho da profissão, ressignificando-os para uso pedagógico.

A pandemia me pegou de surpresa, como a todos. Mas o ensino remoto não me pegou de todo despreparado, embora eu não imaginasse que as ferramentas e métodos que eu vinha empregando complementarmente nas aulas viriam a se tornar essenciais para a condução de componentes curriculares durante o ERE. Nos anos de 2020 e início de 2021, utilizei estas ferramentas com êxito para oportunizar canais de comunicação e propiciar espaços e tempos para o *feedback* personalizado aos estudantes das disciplinas de Arquitetura e Projeto de Sistemas e Programação Orientada a Objetos, ambas do superior. Este é o relato da minha experiência com tais ferramentas na proposta do encurtamento virtual do distanciamento social.

Objetivo

Este relato discorre sobre a experiência na adaptação de ferramentas digitais disponíveis *online* para o desempenho da profissão na área de Tecnologia da Informação e Comunicação e, ao mesmo tempo, como proposta pedagógica no fornecimento de *feedback* personalizado aos estudantes para, sobretudo, a mitigação dos efeitos de distanciamento, como a sensação de desamparo.

Espera-se que este trabalho possa motivar professores da área de TIC (e outras, claro) a experimentar e adaptar pedagogicamente

ferramentas digitais de uso convencional na promoção da comunicação e aproximação social (com distanciamento físico). Em outras palavras, é um chamamento para quebrar o ciclo *publicação de conteúdo e interação no fórum para além muros dos ambientes virtuais de aprendizagem*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Moreira, Henriques e Barros (2020), comunicar-se regularmente é importante para atenuar a experiência de uma *sala vazia*, sem presença social ou cognitiva, chamada pelos autores de uma sala “sem vida” (p. 354). Para eles, os alunos precisam sentir a presença dos professores e de seus pares para se manterem motivados. Logo, frequentemente os professores se percebem na urgência de entender e usar novas formas de comunicação, sobretudo por meio das novas mídias digitais.

Para Barroso e Antunes (2016), as mídias digitais podem ser usadas para, além de apoiar as atividades dos professores, facilitar o intercâmbio de informações e a prática da aprendizagem colaborativa. Os autores apresentam em seu artigo um compilado de 50 ferramentas digitais. Entre elas, algumas que não foram, necessariamente, projetadas para o uso educacional. Por exemplo, constam na lista aplicativos sociais e de *design*, como o Pinterest e Canvas.

As ferramentas atuais têm em comum a aderência aos princípios da *Web 2.0*, conhecida como a *web social*, em que os sujeitos são, em simultâneo, consumidores e produtores de conteúdo. Nesta, parte-se de um modelo de comunicação linear e unidirecional para um hiperconectado e multidirecional permitindo, portanto, que os interlocutores construam coletivamente os conhecimentos (COUTINHO,

BOTTENTUIT JUNIOR, 2005). Por meio dessas mídias, ferramentas ou instrumentos digitais, é possibilitada a comunicação professor-estudante e estudante-estudante e, considerando a educação não-presencial, sobretudo, elas viabilizam espaço (e tempo) para a troca de *feedbacks*.

Conforme Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013), o *feedback* desempenha um papel fundamental na educação a distância, dado que os alunos frequentemente sentem-se isolados, desatendidos e desmotivados. Os *feedbacks* podem ajudar o estudante a identificar os pontos em que precisa melhorar, assim como também destacar resultados positivos através de elogios e reconhecimentos. Advindo do professor (ou tutor), sobretudo, o *feedback* se torna uma valiosa fonte de encorajamento e motivação. Por outro lado, segundo os autores, esperar dias ou semanas por um *feedback* é a maior desvantagem da modalidade a distância, podendo causar insatisfações, frustrações e levar, inclusive, à evasão.

Feedback não significa criticar os estudantes e apontar falhas nos seus estudos e produções. Os modelos de *feedback*, como os estudados por Abreu e Lima e Alves (2011), convergem na direção das seguintes categorias: (1) explicar ou esclarecer, (2) valorizar (apontar algo muito bom) e (3) sugerir. As sugestões, especificamente, cumprem um papel heterogêneo de tanto providenciar apoio aos estudantes que estão nos primeiros estágios assimilativos, como propor desafios àqueles que estão em um estágio mais avançado de apropriação dos saberes e práticas. Ainda, segundo Cavalcanti (2020), o *feedback* pode providenciar respostas para três perguntas caras aos estudantes: (1) para onde eu vou? (2) como vou? e (3) onde ir a seguir? Além disso, o autor adiciona um nível de *feedback* importante, não relacionado à atividade, mas na forma de elogios aos discentes.

MATERIAIS

Este tópico aborda o processo de seleção, uso e avaliação das duas ferramentas digitais, complementares ao AVA, que foram usadas para o ensino não-presencial. A primeira usada para comunicação e a segunda para a publicação e compartilhamento de atividades.

Para a Comunicação

A ferramenta de comunicação, especificamente, foi selecionada com base em alguns critérios preconizados pelo professor, a saber:

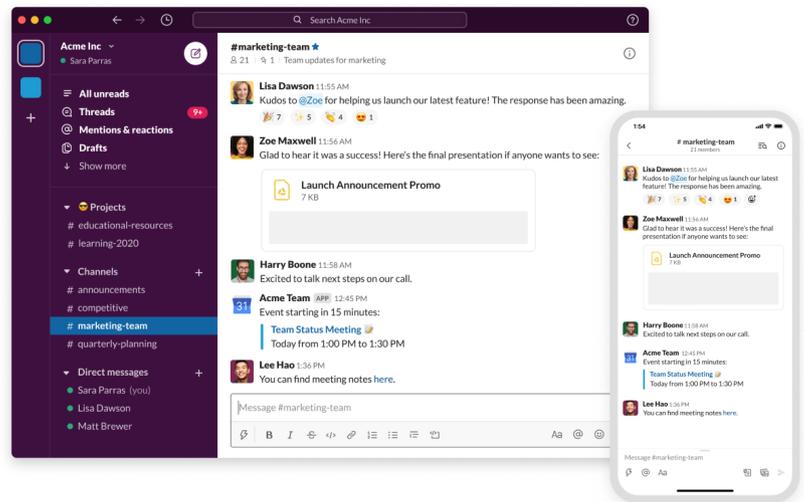
1. Deve ser uma aplicação usada comercialmente (fora do ambiente educacional) e com importância para a formação profissional;
2. Deve permitir a comunicação síncrona e assíncrona com facilidade;
3. Deve permitir a comunicação individual (mensagem direta ou *chat* privado) e coletiva (avisos e materiais gerais);
4. Deve separar a vida particular da acadêmica dos estudantes e dos professores;
5. Deve ser acessível por um dispositivo móvel (*smartphone*) sem obrigar seu uso.

Existem diversas ferramentas digitais que atendem boa parte dos requisitos anteriores. Não fosse o quarto requisito, poderiam ser empregados aplicativos como o WhatsApp ou Telegram como instrumento facilitador da comunicação. Por outro lado, existem ferramentas de comunicação populares nas agências de desenvolvimento de *software*, *design* e TIC em geral, tais como o Slack, Discord, Microsoft

Teams e RocketChat. Nesta experiência, foi usada a primeira, o Slack (embora seja “a ferramenta”, na área é habitual chamá-la de “o Slack”).

O Slack²⁴ é um dos instrumentos de comunicação mais utilizados na área de tecnologia no Brasil e no mundo. Logo, é alta a probabilidade dos egressos dos cursos da área de TIC virem a utilizá-lo no desempenho profissional. Tal ferramenta (Figura 1) disponibiliza um espaço de trabalho que separa as conversas em canais, fios (*threads*) e individuais ou mensagens diretas. Pode ser instalada em computadores (*desktop*) e celulares (*mobile*). O plano gratuito retém 10.000 mensagens e armazena até 5 GB de arquivos e outros recursos compartilhados.

Figura 1 – Espaço de trabalho *desktop* e mobile da ferramenta de comunicação Slack.



Fonte: site da empresa em <<https://slack.com/intl/en-br/features>>. Acesso em mai. 2021.

24 Disponível em <<https://slack.com/intl/pt-br/>>. Acesso em mai. 2021.

Para o Compartilhamento e Acompanhamento das Atividades

A ferramenta para compartilhamento também foi selecionada segundo critérios bem definidos pelo professor, tais como:

1. Deve ser uma aplicação usada na área da indústria de software (fora do ambiente educacional) e com importância para a formação profissional;
2. Deve ser específica para o compartilhamento de códigos-fonte de programas;
3. Deve permitir a visualização detalhada das atividades de programação e, principalmente, o acesso e leitura dos códigos;
4. Deve permitir a adição de comentários e manter sequências conversacionais sobre uma certa atividade ou arquivos desta;
5. Deve permitir a seleção de linhas e trechos específicos para a elaboração da conversação em um fio.

Tais categorias de ferramentas são comuns na área de desenvolvimento, conhecidas como plataformas de hospedagem de código-fonte e controle de versão. A maioria dos projetos de *software* de código aberto são hospedados nessas plataformas, portanto, elas servem tanto para os desenvolvedores e empresas com fins comerciais ou, neste caso, de aprendizado.

Entre as plataformas proeminentes que atendem os requisitos elencados estão o GitHub, GitLab e BitBucket. Foi selecionada a primeira, GitHub, para a condução das aulas. O GitHub²⁵ é mantido pela Microsoft, hospeda diversos projetos importantes e é adotado

25 Disponível em <<https://github.com/>>. Acesso em mai. 2021.

pela ampla maioria das empresas de *software*, como as gigantes da tecnologia Facebook, Apple, Amazon, Netflix e Google (FAANG). O GitHub também hospeda projetos abertos e mantidos por organizações sem fins lucrativos, tais como o Linux, Java (OpenJDK), Python, entre outros. Nele existem projetos que vão desde sistemas operacionais até algoritmos para inteligência artificial e *internet* das coisas. A plataforma de controle de versões do GitHub é usada por 77% dos desenvolvedores²⁶, contra 40% e 25% do GitLab e BitBucket, respectivamente.

Utilização das Ferramentas

Slack e GitHub foram usados extensivamente em complemento ao AVA Moodle. Nesse sentido, o AVA configurou um papel de diário e mural, enquanto as atividades comunicativas, de aproximação social e elaboração das atividades práticas, aconteciam nas ferramentas digitais complementares.

Desde a primeira semana, o Slack foi apresentado como o instrumento para o encurtamento de distâncias figurando como canal aberto de comunicação com o professor e colegas. Portanto, foram respondidas várias perguntas, algumas postadas no canal geral (visível para todos) e outra via mensagem diretamente. A Figura 2, a seguir, apresenta algumas destas interações.

²⁶ Segundo o relatório anual da JetBrains ecosystem, disponível em <<https://www.jetbrains.com/lp/idecosystem-2020/team-tools/>>. Acesso em mai. 2021.

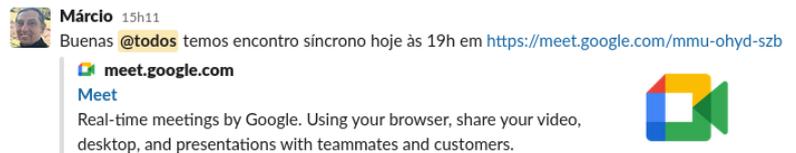
Figura 2 – Dúvidas originadas de mensagens diretas e canal principal (#main) no Slack.



Fonte: Autor.

Além da comunicação individual, o Slack foi usado para notificar todos os estudantes dos encontros síncronos (Figura 3), prazos de atividades, recursos extras e outras informações operacionais ou relevantes para sua formação. Os estudantes que optaram por instalar o aplicativo em seus celulares recebiam as notificações instantaneamente, ao mesmo tempo que podiam interagir de qualquer lugar a qualquer momento em que lhes ocorresse uma epifania.

Figura 3 – Avisos coletivos e notificação para todos estudantes.



Fonte: Autor.

Em resposta às atividades dos estudantes, através do GitHub, foi possível inspecionar os códigos e enviar *feedbacks* personalizados com respeito a questões pontuais, como solicitar pequenos ajustes, correções, melhorias ou, de fato, parabenizando e reconhecendo o esforço dos estudantes, conforme Figura 4.

Figura 4 – usando GitHub para enviar *feedback* específico sobre o código desenvolvido pelos estudantes.

```

5 +
6 + public class Dinheiro implements Comparable<Dinheiro> {
7 +
8 +     private int centavos;
9 +
10 +     // COMPORTAMENTO
11 +     // CONSTRUTOR
12 +     public Dinheiro(int reais, int centavos) {
13 +         this.centavos = reais * 100 + centavos;
14 +     }
15 +
16 +     // SOBRECARGA DO CONSTRUTOR
17 +     public Dinheiro(int reais) {
18 +         this.centavos = reais * 100;

```

profmarciotorres 11 minutos ago Author

Boa escolha para armazenar o estado 👍👍

Reply...

Está funcionando :ok_hand: se quiseres tornar mais sofisticado invoque o construtor anterior substituindo esta instrução por `this(reais, 0);`.

Attach files by dragging & dropping, selecting or pasting them.

Cancel Add single comment

Fonte: Autor.

Os *feedbacks* enviados, em ambas ferramentas, seguiram o método de explicar, valorizar e sugerir, reafirmando que não foi utilizado o caráter de crítica, mas de encorajamento e reforço positivo.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO

Durante a última semana de aulas, os estudantes foram convidados a responder um questionário, no qual poderiam enviar o seu *feedback* sobre o modo de condução das disciplinas, sobretudo quanto ao emprego de ferramentas digitais externas ao AVA e em comparação a este. Entre os pontos específicos de avaliação estavam a qualidade do *feedback* recebido durante o curso, a experiência com e a importância das ferramentas adicionais para os resultados acadêmicos e posterior desempenho profissional. Esses pontos foram, então, distribuídos em dez perguntas, baseadas na escala Likert, porém adaptadas para reduzir a formalidade e agilizar a interpretação, conforme o Quadro 1. Todas as perguntas do Quadro 1 contavam com uma opção “não sei ou não quero responder” e um espaço para escrita na forma de uma opção “Outro: _____”.

Quadro 1 – Lista de perguntas adaptada da escala Likert.

1. Entre usar os fóruns e *chat* do Moodle ou os canais e mensagens do Slack para comunicação, eu: (a) gosto muito mais do Moodle (b) prefiro o Moodle (c) acho que tanto faz (d) prefiro o Slack (e) gosto muito mais do Slack.
2. Entre o envio dos códigos no formato zip pelo Moodle ou o uso de repositórios no Github eu: (a) gosto muito mais do Moodle (b) prefiro o Moodle (c) acho que tanto faz (d) prefiro o GitHub (e) gosto muito mais do GitHub.
3. Para o meu aprendizado, sobre os *feedbacks* das atividades recebidos no GitHub: (a) foram sem utilidade (b) um pouco úteis (c) úteis (d) essenciais.
4. Comparado com o *feedback* que recebo pelo Moodle em outras disciplinas e os que recebi pelo GitHub, creio que: (a) os *feedbacks* recebidos no Moodle são mais específicos e pontuais (b) ambos são gerais, genéricos (c) os *feedbacks* recebidos no GitHub são mais específicos e pontuais.
5. Embora não fosse objetivo da disciplina, eu: (a) eu usei ferramentas de comunicação e controle de código, mas não aprendi nada delas (b) eu usei ferramentas de comunicação e controle de código, e acabei aprendendo um pouco como usá-las (c) eu usei ferramentas de comunicação e controle de código, e acabei aprendendo bastante sobre elas.
6. Pessoalmente, sobre estes tipos de ferramentas usadas na disciplina, eu: (a) acho que são desnecessárias e deveria se ater apenas à programação (b) acho que é útil aprender ferramentas extras, mas não essencial (c) acho que aprender o ferramental não só é complementar, mas essencial para a minha formação.

7. Sobre o meu conhecimento sobre ferramentas de comunicação profissional como Slack anteriormente à disciplina, eu: (a) acho que era nenhum (b) já tinha ouvido falar (c) usava o Slack ou outra semelhante.
8. Sobre o meu conhecimento sobre ferramentas de controle de bases de código como o GitHub anteriormente à disciplina, eu: (a) acho que era nenhum (b) já tinha ouvido falar (c) usava o GitHub ou outra semelhante.
9. Quando cursei presencialmente, os *feedbacks* recebidos em pessoa: (a) eram bem melhores que os recebidos através das ferramentas digitais (b) eram razoavelmente melhores que os recebidos através das ferramentas digitais (c) eram tão bons quanto os recebidos através das ferramentas digitais (d) eram menos eficientes do que os recebidos através das ferramentas digitais (e) eram insuficientes se comparados aos recebidos através das ferramentas digitais.
10. Já tive aula presencial e, enfrentando o ensino online desta disciplina na pandemia, eu: (a) me senti desamparado, pois obtinha mais atendimento presencialmente (b) me senti pouco atendido, pois presencial o acesso ao professor era mais fácil (c) notei que tanto faz presencial ou online para mim (d) me senti suficientemente atendido, mesmo com as ferramentas digitais (e) penso que estive mais bem atendido no online com as ferramentas digitais do que no presencial.

Fonte: Autor.

RESULTADOS

Dez estudantes do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas responderam o questionário, após cursar as disciplinas do curso compactadas em 12 semanas no período de atividades pedagógicas não-presenciais. Antes de prosseguir para as respostas, é importante destacar que elas estão disponíveis abertamente para consulta na íntegra e em formato de gráficos no endereço <https://cutt.ly/avGX2le>.

Para 60% dos respondents, o Slack foi considerado um canal mais eficiente para a comunicação. Um aluno (10%) indicou o Moodle como melhor opção; para outro estudante (10%), poderia ser usada outra ferramenta *open source*. Quanto ao envio de códigos, 90% dos respondentes preferiram o GitHub como repositório de códigos e envio

das atividades; um estudante (10%) indicou o Moodle como melhor opção para enviar os trabalhos.

Sobre o *feedback* recebido pelo GitHub, para 60% dos estudantes ele foi considerado essencial para o aprendizado, enquanto os outros 40% declararam que foram úteis. Além disso, na comparação entre Moodle e GitHub, 90% dos respondentes acreditam que os *feedbacks* recebidos pelo GitHub são mais específicos e pontuais.

Na classificação do aprendizado dessas ferramentas extras, metade dos respondentes disseram que aprenderam bastante como usá-las e outros 40% disseram que aprenderam um pouco. Um aluno (10%) declarou que já as havia utilizado no trabalho. Ainda, questionados se o aprendizado dessas ferramentas seriam úteis para sua formação, 90% dos respondentes declararam que não são apenas complementares, mas essenciais para sua formação profissional; um aluno (10%) declarou serem úteis, mas não essenciais.

Anteriormente à disciplina, 20% dos estudantes já usavam Slack ou semelhante, enquanto 40% apenas haviam ouvido falar e outros 40% não a conheciam. Dos respondentes, 60% já usava o GitHub ou ferramenta semelhante e 30% tinham ouvido falar dessa classe de ferramenta.

Em comparação aos *feedbacks* recebidos presencialmente, metade dos respondentes acreditam que eles (os *feedbacks* presenciais) eram menos eficientes. Para 30% dos respondentes eram tão bons quanto. Um aluno (10%) respondeu serem melhores presencialmente, e outro (10%) não respondeu.

Perguntados se se sentiam amparados na disciplina durante este período de ensino *online*, metade dos respondentes se declarou suficientemente atendido com as ferramentas digitais. Para 20% dos respondentes, eles foram, inclusive, melhor atendidos *online* por meio

das ferramentas digitais. Ainda, 20% se declararam indiferentes e um aluno (10%) sentiu-se pouco atendido e declarou que no presencial o acesso ao professor é mais facilitado.

DISCUSSÃO

Discutindo os resultados a partir do final, os estudantes sentiram-se suficientemente atendidos através das ferramentas selecionadas. Evidentemente, não foi possível isolar o efeito da ferramenta nas respostas, sendo que outros fatores podem ter sido determinantes para as respostas positivas. Por exemplo, as ferramentas digitais de comunicação e compartilhamento necessitam de atenção e interação de professores (e tutores ou monitores, quando é o caso) para mitigar a sensação de solidão acadêmica experienciada pelos estudantes na aprendizagem *online*. Isto é, a ferramenta digital de comunicação inserida no espaço virtual acadêmico pode ser uma solução inócua quando, de fato, não há nenhuma comunicação fluindo por ela.

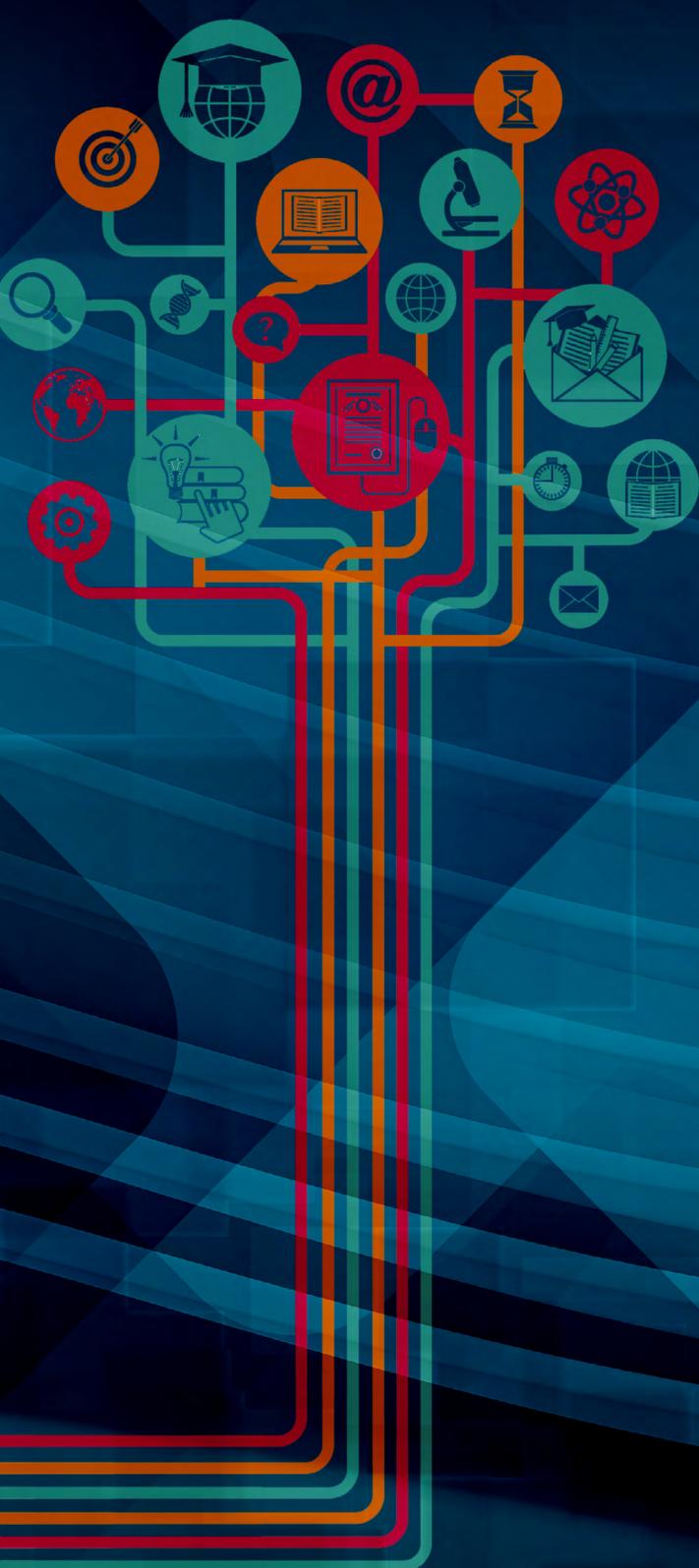
Para os estudantes, o *feedback* recebido através dos meios digitais não só foi essencial como também, pelo menos, à altura dos recebidos presencialmente. Esse resultado é bastante significativo na avaliação do ensino e aprendizagem com sujeitos distantes geograficamente, dado que estes estudantes estavam em sala de aula à época da suspensão de atividades presenciais, conhecem a realidade das duas modalidades, presencial e remota, e podem compará-las facilmente. Conforme os resultados, os estudantes não perceberam o *online* como inferior, tal como Hodges (2020) se declarou temeroso. Ao contrário, alguns estudantes sentiram-se, inclusive, mais bem atendidos via os instrumentos *online*.

Considerando as reações positivas quanto à utilidade das ferramentas para a formação profissional, percebe-se que é possível usar o instrumento para aprender e aprender a usar o instrumento, simultaneamente. Considera-se, assim, como uma dupla vantagem, em que o estudante é atendido, comunica-se, publica seu trabalho, recebe *feedback*, tudo isso através das mesmas ferramentas que provavelmente usará no exercício da profissão, após formar-se.

Ainda que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem tenham evoluído bastante e incorporado cada vez mais recursos de interatividade, cabe avaliar a viabilidade e eficiência de ferramentas digitais externas incluindo, como apresentado neste relato, as que não foram desenhadas para uso educacional, mas que podem oferecer benefícios para a trajetória acadêmica e profissional igualmente. Finalmente, há uma clara transformação dos espaços tradicionais de consumo e produção de informação, assim como para a interação social, movendo-se para o ciberespaço, como já afirmaram e previram vários autores – como Pierre Lévy (2010). Os estudantes de hoje, fora da *sala de aula*, assistem ao programa e ouvem a música que querem no horário que podem, através de serviços de *streaming*. Todos podem falar com todos, a qualquer momento, através de aplicativos de comunicação. Isto é, o relacionamento das pessoas com a informação prescinde cada vez mais da coincidência de lugar e, principalmente, tempo. Esses não são argumentos para defender um ensino exclusivamente *online*, mas parecem relevantes para provocar os professores a (re)pensarem suas práticas.

REFERÊNCIAS

- ABREU E LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, v. 22, n. 2, p. 189-205, 2011.
- BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 5, n. 1, 2016.
- CAVALCANTI, Anderson Pinheiro et al. Uma Análise entre Boas Práticas de Feedback em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. SBC, 2020. p. 962-971.
- COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. *Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento*. 2005.
- FLUMINHAN, Carmem Sílvia Lima; ARANA, Alba Regina Azevedo; FLUMINHAN, Antonio. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. In: *Colloquium Humanarum*. 2013. p. 721-728.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, v. 27, p. 1-12, 2020.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Editora 34, 2010.
- MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.



4

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Letícia Morales Lehn

PRODUÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS MULTIMODAIS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS

A proposição de projetos no IFRS, além do engajamento e atuação docente no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, adquire caráter de oportunidade para estudantes se envolverem, desde o nível Médio²⁷, em tarefas que requerem experimentação de trabalho coletivo, que implica aprender com o outro e pelo outro, junto à escrita de relatórios, apresentações em eventos e o deslocamento do *ethos* de colega para o de bolsista quando necessário; há de se mencionar também, no caso de disciplinas da chamada Área Geral, que alguns alunos, interessados por cursarem Licenciaturas no nível Superior, encontrarem na atuação nos projetos uma janela de experimentação do *porvir*. Isso favorece que o aprendiz ensaie desde cedo – e de forma remunerada, pela concessão de bolsas a discentes – modos diferentes de se expressar e de se posicionar como estudante e, por isso e como resultado de uma dessas ações, este artigo é escrito por uma professora e uma de suas bolsistas que pretendem, nesta prática multivocal, expor suas experiências de adaptar um projeto²⁸ para que pudesse ser desenvolvido durante a pandemia. Em outras palavras, além do caráter aberto e do tanto de imprevisibilidade inerentes às ações que envolvem *peçoas*, nesta proposta precisamos reinventar objetivos, ferramentas, estratégias e metodologias para, de fato, beneficiar o público-alvo, neste caso, os estudantes matriculados na disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV, no ano letivo de 2020.

27 No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, além de cursos superiores, tecnólogos, técnicos e PROEJA, há a modalidade Técnico Integrado, que oportuniza que estudantes curse, em um período de quatro anos, o Ensino Médio de forma integrada a um curso técnico. No Campus Rio Grande, essa modalidade é ofertada à comunidade com os técnicos integrados em Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Informática para Internet, Geoprocessamento, Automação Industrial e Fabricação Mecânica.

28 O projeto *Multimodalidade no ensino de português: produção e adaptação de materiais para finalidades específicas*, cujas vivências dão origem a este artigo, está vinculado ao Edital IFRS nº 68/2019 – Bolsas de Ensino 2020, disponível em <https://ifrs.edu.br/editais/edital-ifrs-no-68-2019-bolsas-de-ensino-2020>.

POR QUE MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS?

O ensino de português na escola tem sido tradicionalmente marcado pela exposição de regras gramaticais arbitrárias que, de acordo com as características geográficas, econômicas e sociais do entorno da escola, pouco ou nada tem a ver com a realidade dos estudantes. Essa crítica vem sendo feita tanto pela Linguística – quando, por exemplo, Bagno (2006) nomeia uma de suas obras como *O português da gente: a língua que falamos, a língua que estudamos* – quanto pela Literatura, quando Drummond encerra seu *Aula de português* com o verso “O português são dois; o outro, mistério”, uma vez que ambos denunciam a dicotomia que há entre o que os sujeitos produzem como expressões languageiras em suas relações cotidianas e o que a escola impõe que conheçam. Não há dúvidas de que saber comunicar-se de formas variadas e com graus de formalidade distintos favorece que os sujeitos circulem em grupos sociais diversos; mas não é pelo *discurso do erro*, ou seja, pela reiteração de listas do que *os alunos não conhecem* que se obterão resultados minimamente próximos do que os testes de proficiência têm como desejável.

Ao contrário, quando o professor se ocupa em voltar-se para a direção para a qual o aluno olha, com o intuito de observar o que lhe encanta, o que prende sua atenção, com que tipos de expressões se comunica com seus pares, que interesses compartilham, que necessidades educacionais apresentam, aparecem a esse docente pelo menos dois desafios: 1) deslocar-se de seu lugar de propositor para assentar-se horizontalmente nessa cadeia de conhecimentos múltiplos e 2) assumir que seu trabalho será eficiente apenas se o mundo do aluno estiver presente em suas propostas de aula. Há, bem sabemos, docentes que negam esse caráter dialógico inerente às ações de ensinagem e, por isso, insistem em derramar sobre os

grupos de alunos questões insolúveis, que só fazem reassegurar a quem “pertence” o saber – um “saber” para o qual, às vezes, há pouca serventia prática ou que participa de forma ínfima em soluções que de fato importam para a melhoria da sociedade. Há também, paradoxal e felizmente, professores curiosos pelas novas teorias de ensino, que envolvem múltiplas semioses, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e, por consequência, internet, redes sociais, barulho, música, ação, e tudo o que se opõe ao paradigma da exposição de regras arbitrárias sobre as quais falamos, e que se interessam em separar os que podem e sabem dos que precisam estar resignados a poucos papéis na sociedade. Quando se entende isso, nota-se que a discussão não se restringe a teorias de ensino de língua materna, mas trata de instrumentos de mobilidade social e de como esse manejo também pode empoderar sujeitos que não circulam na cultura letrada e que estão nas escolas das periferias ou que são portadores de necessidades educacionais específicas, que nos mostram diariamente que a riqueza do *multi* envolve mais que a do *mono*.

MOTIVAÇÃO PARA CRIAÇÃO DO PROJETO: VIÉS DA PROFESSORA COORDENADORA

As discussões apresentadas até agora encaminham à ideia de que nem todos os estudantes são iguais e, por consequência, aprendem de formas específicas, instigados por metodologias e materiais que contemplam cada singularidade. Cientes disso, as aulas precisam se valer de instrumentos diversos, como coadjuvantes à ação docente, como meio de alinhar-se às formas de aprender dos sujeitos-aprendizes. Entre essas especificidades incluem-se os sujeitos que requerem adaptação de métodos e de materiais, em

função da possibilidade de agregar às salas de aula estudantes que em outros tempos ficavam restritos a instituições que se dedicavam exclusivamente ao seu atendimento.

Felizmente, não apenas novas políticas públicas de ensino mas, em especial, um novo olhar acerca desses aprendizes têm possibilitado à sociedade a quebra do paradigma do significado de *ser deficiente*. Em função disso e para atender a demanda de, pela primeira vez, como professora, contar com a presença de um estudante deficiente visual na sala de aula, o interesse em produzir e adaptar materiais de ensino ganhou significado particular, já que agora não se tratava mais apenas de incluir fontes multimodais no planejamento de aula como estratégia multissemiótica, mas também de utilizar como recursos as semioses e possibilidades alavancadas pelos gêneros orais.

O projeto, então, previu a ação de estudantes-bolsistas tanto para adaptar os materiais regulares de aula para o estudante com deficiência visual, quanto para checar a eficiência de textos multimodais no ensino de estudantes com outras necessidades específicas, o que vem ao encontro da natureza e dos objetivos do grupo de pesquisa em que se insere, intitulado Pesquisa em Tecnologias, Produção de Materiais e Linguística Aplicada – CNPq-IFRS e, com isso, atende a recomendação de Tomlinson (1998, p. 7), de que os materiais apresentados pelo professor devem causar impacto nos estudantes, no sentido de atrair sua curiosidade, interesse e atenção. Observe-se, também, que “o material preparado pelo professor amplia sua atuação” (LEFFA, 2008, p. 11); então, em função dessa carga semântica inerente, os objetos de aprendizagem construídos e utilizados responsável e comprometidamente precisam levar em conta os diferentes sujeitos aos quais se dirigem, além de considerar as experiências trazidas pelos aprendizes para, a partir delas, potencializar novas, vinculando o conhecimento novo ao familiar para que, assim, atuem como intermediários. Nesse sentido, Tomlinson (1998, p. 88) sugere

quatro qualidades através das quais um objeto de aprendizagem pode estimular os diferentes aprendizes: a) *novidade*, como tópicos, ilustrações e atividades incomuns; b) *variedade*, através da quebra da rotina, com uma atividade inesperada ou com diferentes tipos textuais extraídos de fontes diversas; c) *apresentação atrativa*, com uso de cores, espaços em branco e imagens; d) *conteúdo apelativo*, como tópicos do interesse específico dos aprendizes ou que lhes acrescentem novos conhecimentos, por exemplo.

A partir dessas observações, as bolsistas passaram a trabalhar em ações distintas a partir das demandas observadas e escolhidas por cada uma, dentro do escopo do projeto – note-se que a autonomia, nesse caso, caminha amparada pelo senso de atuar e ser determinante nos resultados que os sujeitos produzem não apenas para si, mas para o grupo (LEFFA, 2005). Neste texto, está cotejada a atuação de uma bolsista-formanda que, em função do interesse imediato que as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) lhe traziam, questionou-se sobre as condições de estudos de seu colega com deficiência visual para esse exame, e passou a tecer considerações sobre possibilidades e restrições. Quando de sua entrevista para seleção para a bolsa, a aluna manifestou que, “já que seria seu último ano na Instituição, gostaria de fazer a diferença”, o que remete ao compromisso de que “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo” (FREIRE, 2000, p. 33).

MOTIVAÇÃO PARA ATUAR NO PROJETO: VOZ DA ESTUDANTE-BOLSISTA

Para situar um lugar de fala, no ano letivo de 2020, além das aulas regulares via ensino remoto e das atividades como bolsista no projeto cujos dados estão mencionados neste artigo, tal qual muitos estudantes brasileiros concluintes do nível Médio, dediquei-me à preparação para a prova do ENEM durante o período de isolamento social. Um ponto de interseção entre estes eventos está no fato de que o objetivo do projeto era construir e adaptar materiais didáticos para as aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes matriculados na disciplina – estes que possuíam um mesmo interesse que eu, ingressar na universidade, inclusive um colega de outro curso, com deficiência visual.

Foi justamente esse estudante que me motivou a questionar meu método de estudos, o qual depende inteiramente da minha visão: para resolver questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, meu processo de interpretação de textos depende de como imagino os cenários descritos e de como observo as imagens presentes no enunciado (Quadro 1), o que me fez refletir sobre as condições de igualdade de acesso no processo seletivo.

Quadro 1 – Exemplos de textos imagéticos identificados em levantamento preliminar.

					
Texto-base da questão ²⁹	Texto-resposta – alternativa “A” ³⁰	Texto-resposta – alternativa “B” ³¹	Texto-resposta – alternativa “C” ³²	Texto-resposta – alternativa “D” ³³	Texto-resposta – alternativa “E” ³⁴

Fonte: Prova de Linguagens, códigos e tecnologias do ENEM 2017, questão 21 do caderno azul³⁵.

Diante disso e da ideia de que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 1987, p. 78), propus como recorte de trabalho na bolsa de ensino a que estava vinculada a construção de material didático online para que pessoas com deficiência visual pudessem usar como suporte para se preparem para o ENEM. Com isso, a necessidade de adaptar o projeto de ensino escrito e submetido pela professora-coordenadora no final de 2019, ou seja, antes de emergirem as demandas desencadeadas pela pandemia da Covid-19, propiciou que tal iniciativa – inicialmente

29 GOELDI, O. *Sem título*. Bico de pena, 29,4 x 24 cm. Coleção Ary Ferreira Macedo, circa 1940.

30 Na alternativa da questão, a imagem estava acompanhada do texto “Alfred Kubin, representante do expressionismo. *Sonho e desarranjo*. Alfred Kubin”.

31 Na alternativa da questão, a imagem estava acompanhada do texto “Henri Matisse, representante do Fauvismo. *Bailarina deitada*. Henri Matisse”.

32 Na alternativa da questão, a imagem estava acompanhada do texto “Diego Rivera, representante do Muralismo. *Mineiro*. Diego Rivera”.

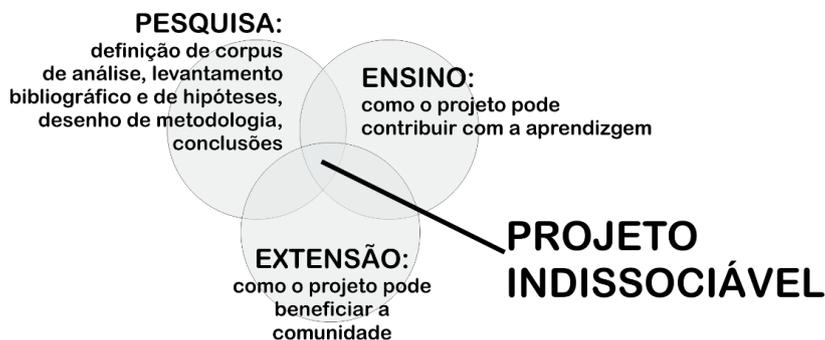
33 Na alternativa da questão, a imagem estava acompanhada do texto “Pablo Picasso, representante do Cubismo. *Retrato de Igor Stravinsky*. Pablo Picasso”.

34 Na alternativa da questão, a imagem estava acompanhada do texto “René Magritte, representante do Surrealismo. *Os amantes*. René Magritte”.

35 Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf, p. 10. Acesso em 22/05/2021.

dirigida a ações de ensino – alçasse ao patamar de indissociável (Figura 1), já que passou a interligar propostas de pesquisa, ensino e extensão. A partir disso, seria necessário estudar parâmetros sobre audiodescrição e outros requisitos para a criação do material, que ajudaria não apenas o colega mas todos os interessados, por se tratar de objeto de aprendizagem online disponibilizado em repositório gratuito.

Figura 1 – Desenho do projeto que passou a se constituir como indissociável.



Fonte: Autoras

Nota-se, então, que é irrefutável que existe um protocolo pré-estabelecido que sugere aos estudantes estratégias mais eficientes para se prepararem para provas do ENEM, o qual envolve ritmo acelerado, com apostilas preenchidas de textos para ler e exercícios para resolver. Se o candidato for suficientemente privilegiado, esse material lhe servirá de apoio para as aulas em um curso preparatório. Porém, a questão sobre os protocolos padronizados é que eles geralmente não consideram diversidades, como das pessoas portadoras de necessidades específicas (PNE) no Brasil – e para isso as ações das universidades e dos Institutos Federais precisam se voltar e criar (mais) soluções.

A PANDEMIA AMPLIOU OS RESULTADOS DO PROJETO

Como já mencionado, inicialmente tratava-se de um projeto de ensino que tinha como um objetivo no plano de trabalho do bolsista auxiliar a professora-orientadora nos atendimentos presenciais a um aluno com deficiência visual; porém, por conta do isolamento social, começamos a pesquisar recursos e a realizar levantamento bibliográfico para entender como esse aluno poderia usufruir do material didático de forma independente. Após delimitar o escopo, dedicamo-nos a realizar o levantamento de questões construídas a partir de gêneros visuais – ou seja, itens baseados em propagandas, charges ou figuras ilustrativas, conforme descritores que definimos como parâmetro de pesquisa – nas provas de Linguagens de ENEM de um recorte de tempo que delimitamos. O número de questões encontradas (Tabela 1) validou que passássemos à etapa seguinte, de realizar a transposição dos textos visuais presentes nessas questões para linguagem oral, esboçando a criação de um banco de questões online por audiodescrição.

Tabela 1 – Levantamento de questões construídas a partir de textos imagéticos em provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias em ENEM.

2017	2018	2019
10 questões	13 questões	09 questões

Fonte: Autoras

A Figura 2 é um exemplo de texto imagético do pintor espanhol Pablo Picasso incluído na questão 121 do Enem 2012 – caderno azul

do segundo dia³⁶, que utilizamos aqui para exemplificar como foi feito o processo de audiodescrição³⁷ no projeto.

Figura 2 – *Les desmoiselles d'Avignon*, de Pablo Picasso.



Fonte: Questão 121 do Enem 2012 – caderno azul do segundo dia.

Não pudemos nos furtar de observar, durante esse processo de coleta de dados, o descompasso que se evidencia entre a Língua Portuguesa estudada nas escolas (“a outra” que “é mistério”, segundo Drummond) e a que a prova costuma exigir: o exame tem priorizado cada vez mais, em consonância com as novas teorias de ensino de Línguas (BAGNO, 2006; NEVES, 2008; ROJO, MOURA, 2012), o uso de gêneros textuais de ampla circulação social em detrimento da gramaticismos, o que implica essa presença de mais questões que tomam gêneros visuais como base de para construir sentidos (Tabela 1). Notamos também que as provas costumam preferir interpretações textuais visuais à decifração de código escrito de textos extensos, frente à ne-

36 Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem_2012_dom_azul.pdf, p. 14. Acesso em: 22/05/2021.

37 A audiodescrição da imagem pode ser acessada pelo QR Code que a acompanha ou pelo link https://drive.google.com/file/d/1-guuC1fYwZELhjp0v3Ja_DskVY5PH_-l/view?usp=sharing.

cessidade de formular questões de resolução ágil – lembremo-nos que em cada dia do exame o candidato precisa dar conta de responder 90 questões, além da redação em um deles. Paradoxalmente, o próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) costuma produzir e publicar conteúdo em suas redes sociais com orientações para a realização da prova e, nesses cards disponibilizados sistematicamente em seu perfil oficial do Instagram, são recorrentes as postagens que focam em questões gramaticais (Quadro 2), ainda que tais tópicos sejam pouco presentes na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e mesmo que estejam acompanhados de descrição no formato *Para cego ver*.

Quadro 2 – Exemplos de cards publicados pelo INEP.

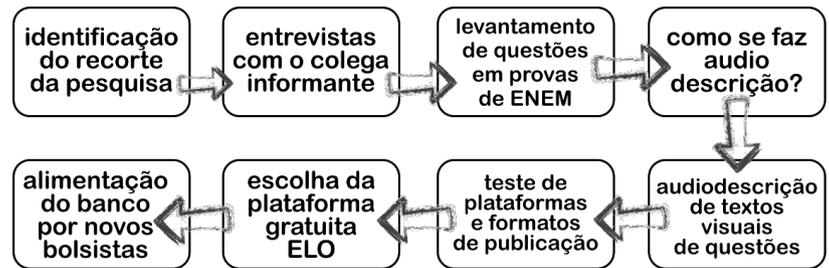


Fonte: Página oficial do INEP na rede social Instagram, nos dias 15/09, 20/10 e 26/09/2020 respectivamente.

Dessa forma, apesar de ser elogiável que a prova esteja tentando incluir gêneros textuais de ampla circulação social, é preciso atentar para, na qualidade de promotora de um processo que precisa primar também pela equidade de acesso, a demanda por fazê-lo contemplando *todos* os inscritos, o que passa por privilegiar tanto os que precisam de mais do que exposição de tópicos gramaticalistas quanto os candidatos que necessitam de atendimento especializado –

estes que, na edição de 2019 do exame³⁸, totalizaram 50 mil pedidos e, desse contingente, 8 mil demandaram de *atenção específica*, ou seja, algum recurso como prova em braile, prova com leitura ampliada ou auxílio para transcrição, do universo de que 6 milhões de inscritos naquele ano.

Figura 3 – Desenho do fluxo de trabalho.



Fonte: Autoras.

Ciente dessa realidade e pela relação estreita entre Linguística Aplicada e equidade, o projeto pôde direcionar atenção este público (mesmo que se tratasse de uma pequena parcela, local). Isso se deu pela presença de características como abertura a demandas emergentes e proposição à adaptação dos processos, que oportunizou que a metodologia desta ação específica do projeto fosse sendo desenhada à medida em que novas descobertas aconteciam, nos termos da Figura 3. Tal movimento só é possível em ações de ensino, pesquisa ou extensão abertas à imprevisibilidade, ou seja, quando há reconhecimento de que propostas fechadas e impermeáveis a mudanças ficam impossibilitadas de ser realizadas quando ocorrem alterações no sistema – neste caso, pode-se afirmar que a pandemia alterou nosso eixo de trabalho. Assim, projetos disponíveis a absorver e a lidar com interferências e caminhos sugeridos pelos meio e

³⁸ Informação disponível em <https://vestibular.brasile scola.uol.com.br/enem/mec-divulgacao-inscricoes-confirmadas-enem-2019/345420.html>. Acesso em: 22/05/2021.

contexto – e, por isso, impregnados de condições *reais* – estão sujeitos a se tornar, inclusive, melhores que os iniciais, concebidos a partir de aspirações – condições *virtuais*. Assim, conforme também está descrito no desenho da Figura 3, o distanciamento social instigou a criação de material que permitisse ao aluno-informante independência para realizar suas tarefas, o que perpassa pela necessidade de *feedback* automático, através de comentários a cada resposta, disponibilizado pela própria plataforma ELO³⁹.

Figura 4 – Layout do material didático multimodal produzido.

The image shows a screenshot of the ELO platform interface. At the top, there is a navigation bar with 'ELO' and 'Atividade' tabs. Below this, the title 'AUDIODESCRIÇÃO E ENEM' is displayed. The main content area contains a question about Pablo Picasso's 'Les Femmes d'Alger' and a list of four multiple-choice options. A play button icon is visible next to the question text. Annotations with arrows point to various elements: 'NOME DA ATIVIDADE' points to the title; 'ESTRUTURA PADRÃO DE UMA QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA' points to the question text; 'INFORMAÇÃO VISUAL SUBSTITUÍDA POR AUDIODESCRIÇÃO' points to the play button; and 'AO CLICAR NAS ALTERNATIVAS, O ESTUDANTE RECEBE FEEDBACK DE ERRO OU ACERTO' points to the list of options.

Fonte: Autoras

Por se tratar de uma plataforma gratuita, para fins educacionais, cujos conteúdos são salvos em nuvem, qualquer usuário que procurar a atividade cadastrada como *Audiodescrição e ENEM* poderá interagir com as dez questões elaboradas na versão preliminar publicada. Observa-se, como indicado na Figura 4, que se constitui de um *print* da plataforma ELO, que ilustra com uma das questões⁴⁰ está formulada, que cada questão segue o mesmo padrão das estruturas de múltipla escolha presente em provas, e que a diferença está na substituição do texto imagético por uma informação equivalente, em formato de audiodescrição. Ainda a respeito dos *feedbacks* norteadores, Leffa

39 ELO. Ensino de Língua Online. Disponível em: <https://elo.pro.br/cloud>.

40 Disponível em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6210&limpa_score=1.

(2008, p. 15) explica que “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” e que “o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda de que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (p. 17). Nesse sentido, o sujeito tem autonomia para decidir se seguirá adiante ou insistirá na mesma ou em questões anteriores. Sobre o desenho da metodologia de trabalho, cabe mencionar, por fim, que foram estudadas as questões da prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias dos ENEM de 2014 até 2019⁴¹, que nosso informante afirmou nas entrevistas que os recursos de que mais se utiliza para estudar são “computador, podcasts e aulas online”, e que prefere trabalhar com audiodescrição a textos em braille; também confirmou que o material sugerido ajudaria na resolução de questões dependentes de gêneros visuais.

Apesar desses dados, é preciso mencionar que o isolamento social limitou o entendimento sobre as barreiras e dificuldades do aluno-informante, visto que não foi possível observá-lo utilizando o material, o que disponibiliza como únicas informações a esse respeito as coletadas na etapa inicial, que o aluno se sentiu confortável em reportar durante o levantamento de demandas e dificuldades. Mesmo assim, já é possível afirmar que, ao incluirmos a tecnologia da audiodescrição na produção de materiais didáticos, proporcionamos aos estudantes com deficiência visual oportunidade de melhor interagir com os conteúdos, mantendo-os engajados. Esse esforço além de colaborar na sua formação plena como pessoa e como aluno, também incentiva seu ingresso na universidade. Sendo assim, ao trabalhar com estratégias que mostram que sua motivação escolar é uma das prioridades de uma instituição pública – visto seu dever de criar condições de igualdade – percebe-se mais um passo para que a

41 Disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em 22/05/2021.

inclusão seja uma reforma social, educacional e política, que só pode efetivamente acontecer quando todos fazem parte.

TDIC PARA TODOS?

Concluir um artigo que versa sobre uso de recursos multimodais no ensino de português e defender essa tese através do uso de tecnologias na sala de aula como ferramenta de inclusão é, inexoravelmente, um caminho que a educação precisa seguir se pretende dialogar de maneira assertiva com estudantes. Há de se considerar, entretanto, que os tempos de pandemia maximizaram as necessidades de brasileiros menos assistidos no país que, alijados de direitos elementares, não dispunham sequer de telefone celular ou de alfabetização digital suficiente para requerer auxílio emergencial⁴². Trata-se de um paradoxo para o qual, não só nós, professores e alunos-bolsistas da área de linguagem, precisamos dedicar esforços, mas toda a comunidade acadêmica deve estar ciente de que o ensino inclusivo de qualidade não pode ser uma exceção. É preciso ter em mente que, apesar de termos nosso lugar de nascença em comum, não necessariamente possuímos a mesma língua materna, visto que o bilinguismo propõe que o surdo se comunique fluentemente na língua de sinais, por exemplo. Esse cenário, então, implica a necessidade de acessibilidade em nossa comunicação cotidiana⁴³, o que encaminha à ideia de o estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da audiodescrição, além de ser promovido pelas Universidades, precisa estar mais presentes na vida íntima da população através, por exemplo, do incentivo pelo Governo Federal, via meios de comunicação de massa, ou do compromisso do setor privado em promover co-

42 UOL ECONOMIA. <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2020/05/15/sem-cep-nem-celular-a-saga-para-conseguir-o-auxilio-emergencial-de-r-600.htm>. Acesso em 11/05/2021.

43 Ver parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020.

municação mais justa em comerciais e campanhas, aumentando o acesso à chamada linguagem clara (MATTARREDONA, 2015) a seu público-alvo de consumo de produto e de ideias, e que beneficia não apenas portadores de necessidades específicas, mas também analfabetos funcionais/digitais, para quem a educação ainda é privilégio.

Nesse sentido, é fato que fazemos a diferença com pouco, por isso, reservar tempo para legendar ou acrescentar um intérprete de libras em vídeos nas redes sociais ou adicionar áudios às postagens de fotos (opção que as próprias plataformas deveriam proporcionar!), é uma pequena medida que todos podemos tomar, no intuito de melhor compreender que, “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis; mas para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH 1993, p. 35). A função da Linguística passa a ser, então, como ensina Rajagopalan (2003), de ciência “voltada para questões práticas. Não a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral” (p. 12).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Aula de português. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- BAGNO, Marcos. *O português da gente: a língua que falamos, a língua que estudamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LEFFA, V. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível

em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem_mediada_computador.pdf. Acesso em 23/11/2020.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson (org.). *Produção de materiais: prática e teoria*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.

MATTARREDONA, Edgar Antônio Costa. *A usabilidade linguística da web: um estudo de caso em portal de governo eletrônico*. 2015. 236 f Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

NEVES, Maria Helena. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto; 2008.

RADABAUGH, Mary Pat. *Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities: a report to the president and the congress of the United State*, National Council on Disability, 1993. Disponível em: <https://ncd.gov/publications/1993/Mar41993>. Acesso em 30/03/2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TOMLINSON, Brian (org.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: Special Book Services, 2005.

MOVIMENTOS INICIAIS

Tudo pronto para 2020, tudo organizado, divisão das turmas, planejamento, projetos integradores pensados. Um grupo de professores com sede de trabalhar juntos, parceiros e amigos de profissão e da vida, compartilhando as experiências das primeiras semanas de aula. Em uma sexta-feira, 13 de março, deixamos as dependências do IFRS, e nem sabíamos que o retorno aquele espaço ainda é uma promessa de um tempo indefinido (ARQUIVO, 2021, s/p)⁴⁴.

A ideia da narrativa acima é compartilhar os movimentos que a área da Educação Física (EF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Rio Grande fez a partir do momento em que as medidas de distanciamento social para o combate do Covid-19 foram implementadas no nosso município. Medo, angústia, fragilidade, insegurança, desconfiança e incertezas foram os sentimentos e pensamentos que invadiram nossos corpos em um primeiro momento.

Essas agitações iniciais se transformaram em oportunidades importantes para repensar a prática. Aspectos como tempo e espaço, subjetividades e possibilidades de refletir sobre a humanidade, e como nós, professores, estávamos atuando no cotidiano, foram revelados naquele momento. E de fato, foi o que fizemos.

Nos primeiros meses ficamos envolvidos com a organização da lista de materiais de EF, movimento esse que mobilizou todo o grupo de professores da área do IFRS. Junto à essa prática compartilhamos

⁴⁴ Ao longo deste trabalho, utilizamos excertos de frases proferidas por estudantes do IFRS *Campus* Rio Grande nomes e outras anotações docentes retiradas de um Arquivo de dados dos professores envolvidos nas atividades descritas. Tais dados estão citados como pertencentes à Arquivo (2021), precedidos dos nomes dos estudantes, em alguns casos. Destacamos, em virtude disso, que todos os estudantes e professores permitiram a utilização de seus nomes para este estudo, através de autorização formal.

com o mesmo grupo de professores dos 17 *campi*, o trabalho desenvolvido ou que se pretendia desenvolver pela área a partir da Política de Educação Física, Esporte e Lazer (PEFEL) do IFRS, através de um documento compartilhado e da participação no 1º Simpósio da PEFEL do IFRS.

Ainda nesses primeiros meses mergulhamos no Plano Pedagógico de Curso (PPC), realizamos muitos cursos *online* de formação continuada, *lives*, grupos de estudo e encontros de, no mínimo, uma vez por semana, com a área da EF do IFRS *campus* Rio Grande.

Em nossos encontros refletimos e dialogamos muito sobre os acontecimentos, as possibilidades de ensino, nossos alunos, sobre o mundo e, sobretudo, sobre a EF enquanto componente curricular. Repensamos, inicialmente, na nossa prática e no que estava dando certo, bem como, em meios para melhorar, nos desafiando também a registrar, através do aceite para a produção de artigos para três *ebooks*. Aqui, com este texto, já estamos no quarto.

A partir de então, nos debruçamos sobre nossas práticas e registramos nossas produções. O primeiro artigo discorria sobre a EF na escola, nossa concepção pedagógica e como no IFRS de Rio Grande a disciplina estava organizada. Já no segundo, nos dedicamos a pensar sobre os projetos integradores, um diferencial da EF no nosso *campus*. O terceiro artigo, ainda não publicado, fala de uma história da EF no nosso *campus*, suas conquistas no âmbito dos espaços pedagógicos e físicos ao longo desses 12 anos.

Tais momentos de produção e registro foram importantes não só pela reflexão profunda que fizemos no curso da tarefa, mas também, pelas nossas trocas enquanto profissionais, isto é, diálogos, partilhas e concepções sobre ensinar e aprender. Nos encontros virtuais nos fortalecemos muito, compreendemos o quanto nossas diferenças nos unem ao invés de distanciarmo-nos. Experimentamos o sabor

do respeito, da ajuda mútua e do verdadeiro trabalho em equipe. Mesmo nestes tempos difíceis, rimos muito, nos emocionamos muito, compartilhamos histórias.

A ideia é percorrer os legados de um tempo que fica, e que talvez seja até um divisor de águas nas nossas maneiras de ser e agir no mundo, na educação e na função da escola. Ao nos deparar e refletir sobre nossas práticas, pensávamos e ainda pensamos se haveria a possibilidade de dar continuidade, de melhorar, pois refletir sobre a prática sempre nos permitiu voltar à sala de aula e fazer um pouquinho diferente.

Após esses meses ricos em reflexão, não só da nossa prática em si, mas do sistema educacional como um todo, diante das desigualdades sociais que ficaram mais evidentes, possíveis retornos e dos contatos com os estudantes, pôde ser aprovado, pelo conselho superior de campos, as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Durante a realização dessa modalidade de ensino o ano letivo de 2020 permaneceu suspenso.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

A regulamentação e implementação das APNP foi prevista na Resolução nº 038, de 21 de agosto de 2020⁴⁵. Em virtude disso, cabe aqui alguns destaques pontos a fim de compreender melhor essa proposta. No documento, está expresso que a realização das atividades se dará apenas por meios digitais. Reforça, então, a importância da manutenção do vínculo com os estudantes. Garante o caráter

45 A íntegra do documento está disponível em: https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Acesso em 11 de maio de 2021.

optativo para o aluno e a equivalência dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares, bem como, a integralização desses conteúdos pelo estudante no retorno presencial.

As atividades foram desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do IFRS e, preferencialmente, de forma assíncrona. Quando as atividades eram síncronas, essas não podiam exceder 25% da carga total da disciplina.

O *campus* Rio Grande ofereceu duas rodadas de APNP, ou seja, dois módulos. Os módulos foram divididos em ciclos de quatro semanas, sendo que cada módulo continha três ciclos, totalizando 12 semanas.

A disciplina de EF foi oferecida nos três ciclos do primeiro módulo e em um ciclo do segundo módulo. Os conteúdos oferecidos se vincularam as ementas de cada uma das séries do ensino médio, os quais são: EFI - reflexão e vivência acerca das mais variadas manifestações da cultura corporal do movimento, com ênfase nos jogos, brincadeiras, lutas lúdicas, ginásticas, atividades rítmicas, expressivas e esportes; EFII - reflexão e vivência acerca das mais variadas manifestações da cultura corporal do movimento com ênfase nas ginásticas, bem como, suas representações na sociedade e no contexto da saúde e do lazer; EFIII - reflexão e vivência de diferentes modalidades esportivas, com ênfase nos esportes coletivos e atletismo.

A EF que oferecemos no nosso *campus* é baseada numa concepção pedagógica que percebe os estudantes como sujeitos em processo de constituição. Em virtude de estarmos atuando diretamente nesse processo, é pertinente destacar o que queremos, ou ainda, os modos pelos quais estamos implicados na construção das subjetividades.

Sendo assim, através da cultura corporal do movimento e das suas relações com a história, cultura e sociedade, instigamos em nossos estudantes o desejo de conhecer, vivenciar e criticar questões vinculadas a tais aspectos. Buscamos, a partir de um processo criativo, fazer com que nossos alunos possam refletir mais sobre como estamos imersos em uma coletividade, voltando-se, principalmente, nos modos pelos quais nos relacionamos como seres humanos.

Considerando o que acabamos de anunciar sobre a EF que se ensina no IFRS – *Campus* Rio Grande, reiteramos que nossas aulas organizavam-se de modo que a teoria e a prática estivessem imbricadas. Era na prática diária, no momento de aprendizagem através do movimento, que dialogávamos e refletíamos sobre essas questões. Em alguns momentos bem pontuais, tínhamos uma aula totalmente teórica.

Dessa forma, pensar em aulas totalmente *online*, para um componente curricular em que o corpo a corpo, o olhar e o caráter prático são a base do fazer pedagógico, foi desafiador. Porém, em nenhum momento pensamos em não fazer, pois estávamos certos da necessidade de olhar e estar presente com nossos estudantes.

Consideramos importante destacar que, independente de posicionamentos políticos e de questões ideológicas, nossa preocupação mais forte no que tange a necessidade de um retorno as atividades era um contato com os estudantes, ou seja, a manutenção de um vínculo.

Sem dúvida, as diferenças sociais, condições de moradia e recursos tecnológicos são questões significativas e que de fato nos impedia de trabalhar com um determinado grupo de estudantes. Porém, não só desses problemas a população jovem estava sendo afetada, em meio a tantas incertezas sobre o futuro, estar ancorado e ocupado com algo importante como a escola, neste momento, é fundamental.

Estávamos diante de muitos desafios. O primeiro deles foi organizar nosso espaço físico, nesse caso, nossas casas, para também ser espaço da escola, bem como, reorganizar nossa rotina e lidar com as ferramentas que estavam a nossa disposição, o que nos exigiu muito.

Nosso propósito era o mesmo, porém, nossa dinâmica de aula seria outra. O como trabalhar é que estava em jogo. A cada ciclo, fomos nos apropriando mais das ferramentas, da nossa organização e percebendo as respostas dos estudantes. Trabalhamos com a tripla docência, ficando os três responsáveis pelas 24 turmas. Decidimos coletivamente o direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados. Na parte burocrática de alimentar a plataforma, em que se tratava de conduzir a aula e corrigir as atividades, também nos dividimos. Estávamos os três juntos na aula síncrona, abrindo e fechando salas virtuais, cuidando dúvidas e comentários que surgiam no *chat*.

As experiências foram alocadas em dois eixos que pareceram fazer sentido ao compartilhá-las. Um eixo de natureza mais reflexiva, que trazia as experiências de ordem do pensamento em si, e outro eixo da ordem do movimento, que por sua vez, tratava-se de propostas de vivências corporais mais práticas.

EIXO PRÁTICAS CORPORAIS

Neste eixo, nos referimos as experiências realizadas nos segundos e terceiros anos. A ideia de propor atividades práticas baseia-se, principalmente, no desejo de incentivar o estudante a se movimentar, sem com isso colocá-lo em risco, uma vez que, na perspectiva pedagógica em que atuamos, há sempre uma provocação reflexiva a partir da dinâmica da proposta. Salientamos

que, em nenhum momento, nossa proposta esteve baseada em um programa de exercícios com finalidade de respostas unicamente fisiológicas, pois entendemos que para isso seria necessário um programa que inclua controle das variáveis e de tempo.

Sendo assim, a seguir descrevemos o “Desafio da Prancha” e “*Parkour Adaptado*”, realizados com os segundos anos, e o “Compartilhando Treinos”, proposta de atividade com as turmas de terceiros anos.

DESAFIO DA PRANCHA

O desafio da prancha requer atenção e uma postura adequada para realização da atividade. De semana em semana, é notória a evolução do grupo. Percebemos desse modo que a evolução em uma atividade física depende da repetição, do esforço e da dedicação, seja ela individual ou coletiva. (ARQUIVO, 2021, s/p)

Essa proposta, relatada a partir da intervenção com o “grupo 4” de estudantes, objetivava, além da estimular a prática de um exercício físico⁴⁶, proporcionar conhecimento dos benefícios dessa prática para o fortalecimento do abdômen, sobretudo, no que se refere a proteção dos órgãos internos e a manutenção da postura, evitando lesões na coluna.

A ideia foi motivar os alunos, combinando o exercício com uma dinâmica de grupo, e a competição como estratégia, reforçando a ludicidade como impulso ao trabalho. Melo e Santiago (2015) se referem ao lúdico no ensino médio, dizendo que:

O lúdico se apresenta como força motriz de novos conceitos associados às atividades físicas dentro de um contexto social,

⁴⁶ A prancha frontal simples é um exercício de contração isométrica, ou seja, sem movimento articular, e de percepção da posição e distribuição do próprio corpo. Para saber mais, consulte: <https://globoesporte.globo.com/eu-atleta/treinos/noticia/confira-3-exercicios-de-prancha-para-deixar-a-barriga-definida.ghtml>. Acesso em 11 de maio de 2021.

podendo ser precursor de uma nova visão entre jovens estudantes que, muitas vezes, deixam de participar das atividades por elas seguirem um padrão limitado às modalidades esportivas. O lúdico permite a este público alvo vivenciar novas dinâmicas e práticas corporais, identificadas com suas habilidades e características. (MELO, SANTIAGO, 2015, p. 3)

Os estudantes se organizaram em grupos de quatro a seis participantes. Cada participante realizou a posição da prancha e cronometrou o tempo de permanência. O tempo de cada integrante foi anotado em uma tabela em comum e uma média do grupo foi registrada. Esse teste foi realizado semanalmente, durante o período do ciclo (quatro semanas) e enviado para os professores.

Além da solicitação desse registro, disponibilizamos aos estudantes alguns vídeos. Um com a explicação do movimento⁴⁷ e outro com uma sequência de exercícios de fortalecimento do abdômen e alongamentos. Sugerimos, também, uma frequência e tempo de prática⁴⁸.

No final do ciclo, pedimos aos alunos que fizessem um relatório, contendo o quadro de registro completo, um gráfico de evolução do grupo e uma reflexão coletiva partindo da seguinte orientação e questionamentos: “a ideia do relatório, é descrever como foi a experiência enquanto grupo, as facilidades e dificuldades encontradas. Como o grupo realizou o programa? Perceberam alterações no corpo? Foi fácil ou difícil? Justifique” (ARQUIVO, 2021, s/p).

Através dos registros do relatório final, percebemos que os estudantes se sentiram motivados para a prática da proposta. “Nós realizamos o trabalho todos juntos em chamada para aumentar a competitividade [...]” (ARQUIVO, Grupo Atalho, 2021). Assim como,

47 Vídeo explicando a proposta e o exercício da prancha está disponível em: <https://youtu.be/yZGU1P7sGY>. Acesso em 11 de maio de 2021.

48 Vídeo com sequência de exercícios, disponível em: <https://youtu.be/bErCAT6jkwI>. Acesso em 11 de maio de 2021.

encontraram maneiras diversificadas de operacionalizar o trabalho em equipe, conforme relata o Grupo Borboleta Azul: “O grupo realizou o programa através de um arquivo compartilhado, onde a cada semana os componentes adicionaram o próprio resultado” (ARQUIVO, 2021, s/p).

A ajuda mútua, o encontro com diferentes formas de organização e o incentivo através do diálogo entre eles, também esteve presente e evidenciaram a importância de um trabalho coletivo:

Realizamos o programa sempre tentando combinar os horários para praticarmos os exercícios ao mesmo tempo e debater sobre as dificuldades e o que foi mais “fácil”, e tentar motivar um ao outro para conseguirmos melhores resultados sempre. Também na realização dos trabalhos, se ajudando e vendo quais eram as melhores opções para se fazer, pesquisando e passando algum tipo de informação que o outro não sabia. (ARQUIVO, Galhardo Guerrero, 2021)

Precisamos comentar, que, de início, o grupo não gostou muito da ideia de fazer exercícios abdominais, mas fomos motivando um ao outro a fazer, em poucos dias já estávamos envolvidos nas práticas, por conta do trabalho em equipe, com o apoio e compromisso do grupo, conversando por mensagens ou fazendo chamadas de vídeo. (ARQUIVO, Grupo Vitalmente, 2021)

Outra observação importante que os estudantes apontaram é a percepção que tiveram da importância da continuidade e persistência. Eles sentiram, no seu próprio corpo, as dificuldades e resultados, mesmo que mínimos. “Foi empolgante tentar se superar a cada semana, tentando melhorar seu tempo no exercício.” (ARQUIVO, Time 7, 2021).

Os integrantes notaram maior dificuldade no início do desafio, portanto conforme foram acostumando, tiveram evolução na prática e no tempo de resultado. Classificamos o nível de dificuldade como médio. Poucas alterações no corpo foram notadas, além da capacidade de permanecer na prancha por mais tempo. (ARQUIVO, Borboleta Azul, 2021)

A experiência quanto o grupo foi bem diversificada, pois cada um tem seu ritmo, rotina entre outro, mas todos conseguiram fazer, alguns tiveram mais facilidade outros não. Nesses momentos que precisamos marcar tempo o relógio vira nosso pior inimigo, pois parece que o tempo passa mais devagar, com isso automaticamente vamos nos desafiando mais e pegando o gostinho de fazer exercícios diariamente. (ARQUIVO, Os distanciados, 2021)

Nossos alunos sempre nos surpreendem com a capacidade de solucionar os problemas para as questões que surgiam, e ainda por embarcar conosco nas nossas inventividades. Percebemos também muita sensibilidade por parte deles em se oportunizar e desafiar à uma prática corporal.

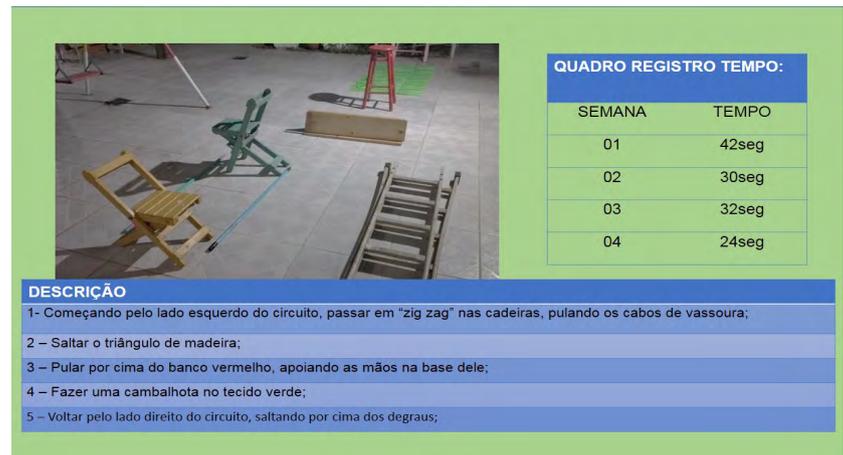
PARKOUR ADAPTADO

As expectativas de aprendizagem dessa proposta eram, além de incentivar uma prática de atividade física, estimular no estudante seu potencial criativo e ampliar o conhecimento acerca de uma prática corporal. O desafio dado à eles foi o de criar um Circuito Parkour⁴⁹ Adaptado. Tratava-se de pensar na essência da prática inspiradora e

⁴⁹ O Parkour é uma prática corporal de aventura urbana e rural. Nesta atividade o praticante realiza um percurso de “corrida” utilizando as barreiras arquitetônicas e elementos da cidade como obstáculos: muretas, escadas, corrimão, calçadas, bancos; sendo no meio rural: árvores, plantações.... Para ultrapassar essas barreiras é necessário saltar, aterrissar, rastejar, equilibrar, agachar, rolar, escalar; além disso exige velocidade, força e flexibilidade.

adaptá-la ao espaço residencial, dadas as restrições de combate ao Covid-19. Foi necessário usar os espaços das suas moradias, criando os obstáculos com os objetos que tinham e realizar o circuito tentando superar o seu tempo de percurso.

Figura 1 - Registro final de aluno.



Fonte: Acervo dos professores.

As estratégias de aprendizagem que utilizamos para incentivar os estudantes foram vídeos⁵⁰ com a história, definição e características da modalidade, bem como, exemplos de circuitos realizados em meio urbano e, inclusive, em outros espaços que não fossem as ruas e o meio rural. Ao final do ciclo, solicitamos que nos enviassem um registro fotográfico do seu circuito adaptado, descrevessem as etapas e apresentassem um quadro com os registros de tempo utilizado para a realização do circuito de cada semana do ciclo (quatro no total).

⁵⁰ Foram utilizados os seguintes vídeos como fontes para a intervenção. <https://www.youtube.com/watch?v=tSKH09EP9bQ>, <https://www.youtube.com/watch?v=Hw2VT2dCvL0> e <https://www.youtube.com/watch?v=y0nB57Ox5UA>. Acesso em 11 de maio de 2021.

Figura 2 - Registro fotográfico dos circuitos elaborado pelos estudantes.



Fonte: Acervo professores.

O resultado foi surpreendente. Percebemos um uso bem diversificado de materiais como: almofadas, sofás, bancos, escadas, plantas, cama, galão de água, piscina, cadeiras de praia, pneus e outros. Enfim, ficou bem evidenciado nos circuitos elaborados pelos estudantes o quanto buscaram, dentro de sua realidade, múltiplas possibilidades para organizar o circuito. Além disso, aqueles que possuíam um espaço mais amplo também aproveitaram essa excelente condição. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato dos estudantes, ao descreverem seus circuitos, utilizarem as nomenclaturas específicas do Parkour para nomear as habilidades realizadas (Figura 3).

Figura 3 - Descrição das estações.



Fonte: Acervo professores.

COMPARTILHANDO TREINOS

O “Compartilhando Treinos” foi pensado a partir da tentativa de propor algo em torno da prática de exercícios, dada a condição de isolamento e distanciamento social, consequências da pandemia da Covid-19. Além da prática de exercícios de natureza aeróbica, as corridas no Atletismo foi outro conteúdo abordado no ciclo.

Muitos questionamentos foram ajudando a compor uma sugestão de trabalho a ser desenvolvido, de forma que ele se tornasse viável. A ideia inicial foi desafiar os estudantes a sair da inércia, porém, sem com isto colocá-los em situação que pudessem oferecer riscos a sua própria saúde. A partir desse momento, nos perguntamos: Qual atividade estaria dentro da proposta? Onde e como compartilhar os treinos? Que marcadores (fisiológicos e físicos) poderiam ser usados? Essa dinâmica de perguntas e respostas foi construindo a oferta de uma atividade prática viável.

As caminhadas foram a atividade física⁵¹ apresentada, baseada na recomendação da OMS de no mínimo 300 minutos para adolescentes (OMS, 2020). Porém, muitos já corriam ou pedalavam. Então, outras atividades de natureza aeróbica foram incluídas e aceitas, com a indicação de que durassem em torno de 30 minutos. A frequência estabelecida para as atividades foi de, no mínimo, três vezes por semana, pois o objetivo principal foi introduzir uma prática de exercícios na rotina semanal dos estudantes, sobretudo daqueles que não estavam ativos.

Na plataforma, foi disponibilizada uma sequência de exercícios de alongamentos como sugestão para ser realizada antes e depois da atividade aeróbica escolhida. Além desse material, distribuímos

⁵¹ Atividade física qualquer atividade motora que apresente gasto calórico acima dos níveis de repouso.

links de pequenos vídeos de incentivo e com informações importantes sobre a prática de atividade física⁵². Nessa lógica, três marcadores de fácil identificação poderiam, de forma isolada ou combinada, nos ajudar a entender o treino. São eles: a distância percorrida, o tempo de duração e a frequência cardíaca. Como poderíamos verificar estes marcadores?

Já havíamos percebido o uso do celular diariamente pelos alunos, antes mesmo da pandemia, pois a comunicação via *whatsapp* já era uma estratégia construída e usada nas aulas de EF. O celular é um dispositivo que faz parte do modo de ser dos jovens (CETIC, 2021). A onipresença do aparelho é uma realidade, e pelo menos 47% dos estudantes do terceiro ano⁵³ afirmaram ter acessado o conteúdo da plataforma pelo *smartphone*, e foi por isso que pensamos em usar possíveis aplicativos de exercícios existentes nos aparelhos. Descobrimos, inclusive, que alguns deles poderiam funcionar sem os dados móveis, os relatórios oferecidos traziam bastante informação sobretudo para servir como referência no momento de mostrar com clareza o exercício praticado. E para aqueles que, porventura, não quisessem ou não pudessem usar tal recurso, disponibilizamos uma ficha controle cujo marcador a ser medido eram os batimentos cardíacos por minuto.

O próximo passo pensado refere-se a provocação sobre o quanto seria estimulante poder acompanhar as atividades dos colegas e do grupo em si. A partilha foi a possibilidade de tornar visíveis as diferentes experiências com o mesmo objetivo. Com essa intenção criamos o grupo privado⁵⁴ no *facebook* chamado “Compartilhando Treinos”.

52 Os vídeos encontram-se nos seguintes links: <https://www.youtube.com/watch?v=Eev6YeQlij8>, https://www.youtube.com/watch?v=Gnh3dwps_jE&t=77s, <https://www.youtube.com/watch?v=alZZ2PQ0SL8>. Acesso em 11 de maio de 2021.

53 Levantamento feito no google docs.

54 O grupo fechado foi administrado pelo professor e cada participante deveria ser autorizado individualmente para se tornar membro. Dessa forma, apenas os estudantes e professores da disciplina estavam nesse ambiente e poderiam ver suas publicações. A vigilância e a atenção nesse espaço devem ser permanentes, pois a todo momento pessoas externas solicitam a entrada.

No primeiro encontro síncrono foi apresentada e explicada toda proposta de atividade prática aos alunos. Ao longo das quatro semanas de duração do ciclo, os estudantes fizeram o controle de suas atividades com os aplicativos ou a ficha controle oferecida, e deviam postar pelo menos uma delas a cada semana. A postagem poderia ser colocada na plataforma, onde apenas o professor e o estudante tem acesso, ou no grupo fechado do *facebook*. Essa escolha pôde ser feita por cada um, de forma a considerar o mais conveniente para si. A maioria dos discentes optou por compartilhar os treinos no grupo, o que tornou a experiência bem rica. Isso evidenciou-se nos relatórios dos aplicativos, que de forma geral trazem os mapas dos percursos feitos pelas mais variadas áreas da cidade, fotos e pequenas filmagens. Ao final do ciclo foi solicitado um relato das impressões sobre essa experiência, quando então foi possível constatar o quanto tínhamos atingido nosso objetivo inicial, cuja intenção era valorizar e introduzir a prática de atividades físicas no cotidiano dos estudantes.

Através dos relatos descobrimos que essa prática havia criado para alguns, momentos em família. Havíamos também possibilitado um outro olhar sobre a cidade na qual vivemos⁵⁵. Os estudantes apontaram a disciplina e a rotina como elementos importantes para o progresso no exercício, e valorizaram a possibilidade de compartilhar. Ademais, expressaram que a atividade serviu como um contraponto aos tempos difíceis de uma pandemia que estamos vivendo. Abaixo, trazemos

⁵⁵ Os estudantes do nosso *Campus* residem distribuídos nas várias regiões do município de Rio Grande e, inclusive, no município vizinho São José do Norte. Nossa região toda se assemelha nas características geográficas, pois estamos envolvidos pela água em ambos os municípios, e numa região litorânea ao sul do país, cujas superfícies são predominantemente planas, o que de certa forma facilita bastante atividades de corridas e caminhadas. Vários espaços estão contemplados nos relatos, como por exemplo a praia do Cassino e do Mar Grosso, a Lagoa, as praças, as ciclovias, e outras áreas de lazer dos municípios. Para ver a localização geográfica dos municípios, consultar: https://www.riogrande.rs.gov.br/consulta/arquivos/secretaria_servico/plano_diretor/Mapas_do_Plano_Diretor/MAPA-02_PERIMETRO_URBANO_CIDADE.pdf. Acesso em 12 de maio de 2021.

apenas dois excertos dos tantos relatos recebidos, mas capazes de representar o processo de significação da atividade proposta no ciclo.

Primeiros Passos

Já pensávamos em começar a correr há algum tempo, mas tínhamos vergonha, medo do julgamento alheio, do fato de não sabermos o que fazer, e mais uma série de outros empecilhos que para nós eram a sentença dessa nossa vontade. Entretanto, ao iniciar-se o segundo ciclo do módulo de educação física, tivemos então a ignição que nos falta às pernas e à coragem. E assim deu-se a nossa primeira caminhada, à beira da Laguna dos Patos, na Henrique Pancada – conhecida como prainha, para os mais íntimos e afeiçoados – em um local próprio para ciclistas e corredores que ali há. Já no primeiro dia percebemos o quão agradável era caminhar, sair um pouco dos nossos cubomoradas e respirar um ar... Bem, eu escreveria puro, mas o ar desse lugar tem um odor bem característico de peixe, esgoto e peixe morto no esgoto. Enfim, esta não é a pauta. Começamos caminhando, até porque somos novatos, e ninguém sai da inércia física para uma vida atlética em um único dia ou semana – digo que nem em um mês – e assim estamos indo aos poucos; passinhos de bebê, só que um bebê atleta. Já na segunda caminhada começamos a dar alguns trotes, como belos pôneis. E na terceira vez trotamos mais, e na quarta cansamos menos, e na quinta tivemos um ritmo maior, e disto para melhor. Hoje, em comparação à nossa primeira caminhada, estamos com um melhor ritmo, velocidade e resistência, e, além de arejarmos as narinas, demos um pouco de ar também às mentes, que necessitavam serem ventiladas. Conclusão: talvez tenhamos encontrado um bellissimo hobby (ARQUIVO, Hadyel Oliveira e Alícia Farias, 2021).

Um dia que consegui correr muito rápido, nem ao menos me reconheci ali, para alguém que não conseguia correr meio metro a uma velocidade de tartaruga, aquilo significou muito pra mim, e todas lembranças me vieram em uma boa hora, talvez para me lembrar do que sou capaz ... (ARQUIVO, Alice Cornetet, 2021).

EIXO PRÁTICAS REFLEXIVAS

Aqui estão descritas atividades com o propósito de reverberar a ideia inicial proposta pelo docente, provocando no estudante a criticidade e construção de um pensamento sobre algo. O conteúdo é explorado de forma mais teórica, com a presença de diálogos e questionamentos. Sendo assim, a seguir descrevemos as propostas didáticas realizadas com os terceiros anos: o “Racismo no Esporte” e “Esporte e Gênero”, realizados com os terceiros anos, e o “Brincadeiras e Jogos”, proposta de atividade com as turmas de primeiros anos.

RACISMO NO ESPORTE

De acordo com os Planos de Ensino e toda estruturação da EF no currículo dos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado do nosso *Campus*, os conteúdos previstos para os terceiros anos são o Esporte e o Atletismo. Foi a partir dessa definição que construímos os diferentes ciclos de APNP para este adiantamento, em que o tema Racismo no Esporte foi o primeiro deles.

São muitas as angústias, enquanto professor, ao abordar esse tema. Sobretudo, quando a sala de aula é outra, não é mais possível ter a ilusão da solidez do espaço, num tempo em que a intolerância ganha força, num país totalmente polarizado e onde o confronto de ideias está presente.

Avaliar o alcance que pode ter um assunto contemporâneo tratado em um ambiente virtual, sugere que há sempre que considerar a dimensão positiva ou negativa da abordagem. São gerados desafios impostos não só pelo ensino remoto, mas também, pelo assunto e difícil tarefa de ser professor.

O assassinato de George Floyd, em maio de 2020, trouxe à tona a intolerância racial no planeta. Muitos desdobramentos surgiram a partir dessa morte, entre elas, a ascensão do Black Lives Matter⁵⁶, em português: Vidas Negras Importam, é um deles. Antes mesmo da primeira rodada de atividades pedagógicas iniciarem, em setembro, esse assunto foi amplamente explorado pela mídia. Qualquer indivíduo minimamente conectado aos acontecimentos do cotidiano tomou conhecimento desse fato. Por isso mesmo, por ser algo tão atual, se tornou interessante fazer reflexões a respeito.

No mesmo ciclo de APNP, na disciplina de Literatura, o professor também abordava o racismo, pois entrava no debate com a obra do Lima Barreto, e essas questões sociais do início do século fervilham na obra dele. Embora não tenhamos estabelecido a ponte que desejávamos para desenvolver nossas propostas de trabalho⁵⁷, percebemos a interligação dos conteúdos e fizemos questão de que o estudante também tivesse percepção de tal proximidade, ampliando assim o repertório de informações acerca do racismo. E é colocando em destaque os excertos das produções dos estudantes, ao longo do texto, que poderemos alcançar pelo menos em parte o tanto de surpreendente, autênticas e engajadas elas foram.

56 O Black Lives Matter, às vezes citado nos cartazes como BLM, é uma organização que nasceu em 2013 por três ativistas norte-americanas: Alicia Garza, da aliança nacional de trabalhadoras domésticas; Patrisse Cullors, da coalizão contra a violência policial em Los Angeles; e Opal Tometi, da aliança negra pela imigração justa. Hoje, é uma fundação global cuja missão é “erradicar a supremacia branca e construir poder local para intervir na violência infligida às comunidades negras” pelo Estado e pela polícia. Para mais, consultar: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/03/black-lives-matter-conheca-o-movimento-fundado-por-tres-mulheres.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 13 de maio de 2021.

57 Em virtude do pouco tempo para preparar as aulas, observamos a impossibilidade de estruturar uma proposta interdisciplinar.

Em um país moldado e erguido a partir da escravidão, ainda hoje o racismo se faz muito presente na sociedade. E no cenário esportivo não é diferente: dos estereótipos, às agressões verbais e, até mesmo físicas, atletas são discriminados e têm sua capacidade posta à prova, devido à sua cor. (ARQUIVO, Andressa Machado e Suélen Souza Cadaval, 2021)

Além disso, vemos também o racismo na arte. Na prática de branquear personagens, seja tentando clareá-los em desenhos e pinturas, seja selecionando atores mais claros para papéis que exigiriam tons mais escuros. Como, também, disfarçando e escondendo a cor de escritores literários como o importante Machado de Assis. (ARQUIVO, Kimberly Bongalhardo, 2021)

Para melhor compreender o Esporte, partimos das palavras de Marques, Almeida e Gutierrez (2007) que o definem enquanto “um fenômeno heterogêneo e em constante transformação, transmitindo valores de acordo com suas formas de manifestação, o que indica a necessidade de adequação do seu sentido ao ambiente social em que se insere” (p. 225) e, também da premissa de que o esporte é um fenômeno sociocultural.

O esporte enquanto ferramenta de integração coletiva, instrumento que propõe reflexões acerca do mundo e de como nos relacionamos como ele, uma ferramenta que espelha o comportamento popular. (ARQUIVO, Ágatha de Almeida, Richard de Assis e Thaízy dos Santos, 2021).

O esporte é uma representação fiel da sociedade. (ARQUIVO, Helena Rahn Amaral, 2021)

As proposições para o ciclo foram explicadas aos estudantes no primeiro encontro⁵⁸. Ademais, a introdução do conteúdo a ser

58 Para tanto, instruções de formatação do texto a ser produzido foram disponibilizadas.

tratado, as orientações e possíveis dúvidas foram disponibilizadas na plataforma, assim como, material de referência⁵⁹.

Os textos e pequenos vídeos selecionados cumpriam com a intenção de colocar o pensamento em movimento em torno da temática e fomentar a construção de um texto argumentativo acerca do tema proposto. E assim, a partir desse contexto individual e plural, os discentes foram se apropriando a ponto de estabelecer um nexos, ao olhar para o racismo no recorte do Esporte. Alguns elementos surgiram nas produções dissertativas argumentativas, constituindo um corpus teórico próprio dos estudantes.

Nos esportes, a bagagem histórica de racismo é bem vasta: bananas jogadas em campo, torcedores imitando macacos e entre diversos outros cenários discriminantes e preconceituosos. O que mais causa revolta é muitos casos acabarem sendo naturalizados. (ARQUIVO, Gabriela Melo Devillo, 2021, s/p)

RACISMO NO ESPORTE, QUAL O MEU LUGAR DE FALA?

Uma das primeiras afirmações surgidos na aula foi: Este não é meu lugar de fala. Esse conceito é bem recente (RIBEIRO, 2017), e

59 Para consultar os materiais utilizados, acesse:
<https://observatorioracialfutebol.com.br/racismo-no-esporte-a-importancia-de-se-lembrar-o-14-de-maio/>. Acesso em 13 de maio de 2021.
 Filme "Pantera Negra" inspira jovens jogadores de basquete na luta contra o racismo. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8840104/>. Acesso em 13 de maio de 2021.
 Vidas Negras Importam e o Basquete. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8840104/>
<https://globoesporte.globo.com/basquete/nba/video/ubuntu-esporte-clube-discute-importancia-de-lebron-james-na-luta-contr-o-racismo-8869934.ghtml>. Acesso em 13 de maio de 2021.
 Entenda a dura realidade da natação, que historicamente afasta negros das piscinas. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/natacao/noticia/entenda-a-dura-realidade-da-natacao-que-historicamente-afasta-negros-das-piscinas.ghtml>. Acesso em 13 de maio de 2021.

foi muito esclarecedor nos darmos conta de que, embora tenhamos experiências diferenciadas e vivências distintas a respeito do racismo e de que não existe neutralidade, o mais relevante está em ter consciência dessa diferença e conceder visibilidade à causa.

É notável que falando de racismo, não ocupo meu lugar de fala. E é importante que eu, branca, reconheça que mesmo inconscientemente faço parte do racismo estrutural de um sistema criado para odiar pessoas negras, e que mesmo tentando ao máximo me desconstruir desse preconceito enraizado na nossa sociedade, muitas vezes fui racista e ainda serei. É impossível que conversemos sobre racismo sem falarmos sobre privilégio branco. O que me pergunto é, porque de certa forma negros são bem-vindos no basquete, por exemplo, e não são na nataçao? É algo que não posso responder, mas que me incomoda. (ARQUIVO, Andressa de Oliveira Lopes, 2021, s/p)

E se você é branco e está em um lugar de visibilidade também é responsabilidade sua levantar essa pauta, as pessoas brancas precisam reconhecer seu privilégio, botarem a mão na consciência e abrir espaço pro preto, reprender quando alguém faz um comentário racista para um colega, porque o preto também se encontra cansado de ser o único tentando limpar a bagunça que não foi nem ele que começou. (ARQUIVO, Maria Enilda Borges Machado, 2021, s/p)

Vale atenuar que não há desculpas válidas a serem usadas por atletas do presente que não se posicionam sobre questões raciais. Ser neutro ou tentar silenciar debates, em um período que é tão importante se manifestar, é ser conivente com o que vem ocorrendo. (ARQUIVO, Adriele Colossi, Marina Fernandes e Sabrina Freitas, 2021, s/p)

REPRESENTATIVIDADE É IMPORTANTE?

Outro elemento que surgiu nas questões levantadas pelos estudantes relacionadas ao racismo no esporte, foi a representatividade

e a necessidade de reconhecer-se naquele lugar, naquela figura ou naquela comunidade.

Entretanto, muitos brancos acreditam que o esporte seja um dos únicos lugares que os negros podem ocupar e se destacar. Esse pensamento precisa ser mudado, por isso a representação é tão importante. Tanto em meio acadêmico como no profissional, negros precisam se reconhecer. Cabe a nós, brancos, pararmos para refletir o nosso privilégio e consumir e incentivar conteúdo de pessoas pretas. Se não no futebol, então em outros esportes e espaços. (ARQUIVO, Caroline Da Silva Baldez, Luiza Rodrigues Da Silva e Tiffany Vaz Rodrigues, 2021, s/p)

O antirracismo é essencial, sempre, mas deve vir de todos. (ARQUIVO, Helena Rahn Amaral, 2021, s/p)

UM POUCO ADIANTE...

Muitas outras reflexões mereceriam estar aqui, porém, existem restrições as quais estamos sujeitos, como por exemplo as limitações inerentes a produção de um artigo/capítulo. Frente à produção dos estudantes, das suas articulações nas escritas, e para além da proposta inicial de trabalho, que foi colocar o pensamento em movimento sobre o racismo no esporte e de perceber o esporte como um *lócus* onde a sociedade pode se ver, os estudantes trouxeram outros aspectos que incorporaram essa relação, o que denota um engajamento, um olhar mais crítico sobre essas questões.

São esses raros momentos de catarse que alimentam a espera por um processo de renovação do humano, a espera por um novo normal pós pandemia, enfim, a espera por outros tempos que não esses.

O esporte atinge diversas classes, credos, grupos, culturas, e torna-se dispositivo de conhecimento, de fluidez, de pluralidade. E quando falamos de possibilitar uma representatividade étnica nos esportes, compreendemos a potência da disseminação de informação, de quebra de tabu. O mundo necessita das minorias que no campo tangível humano, são imensas maiorias e em espaços importantes. (ARQUIVO, Ágatha de Almeida, Richard de Assis e Thaízy dos Santos, 2021, s/p)

MUITO ALÉM DE UM CORPO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS MULHERES NO ESPORTE

Outra proposta para os terceiros anos foi o debate sobre os tratamentos dados às questões de gênero no contexto esportivo. Para isso, a primeira aula (síncrona) abrangendo esse conteúdo foi bastante provocativa. A intenção não era opinar sobre o tema, mas instigar os estudantes a pensarem sobre.

Com essa proposta a aula foi quase exclusivamente ilustrativa, alternando falas questionadoras dos professores. Nesse contexto, a aula retratou sobre as diferentes vestimentas/uniformes utilizados por homens e mulheres; sobre a sexualização do corpo da mulher; tabus religiosos e políticos que proíbem mulheres de frequentar estádios; a diferença no número de profissionais (comissão técnica) e de atletas homens e mulheres que fazem parte das equipes e participam dos eventos esportivos; questões financeiras entre os gêneros, o decreto-lei que em 1941 proibiu as mulheres de praticarem alguns esportes por quase 40 anos; e por fim, exemplos locais da relação das mulheres com o esporte na cidade de Rio Grande.

Feita a exposição e conseqüente reflexão sobre tema com os estudantes, foi proposta uma tarefa única para esse conteúdo, tendo

vista que demandaria tempo para sua elaboração. Aproveitando as ferramentas de trabalho/estudo que se tornaram primordiais em tempos de ensino remoto (computador e celular, por exemplo), somadas a familiaridade dos estudantes com as tecnologias e as ferramentas que esses *hardwares* oferecem, propomos uma tarefa reflexiva sobre o tema de maneira alternativa, preferencialmente sem o uso da escrita, dando ênfase às produções audiovisuais.

Nesse sentido, os estudantes deveriam produzir conteúdos que tratassem de esportes e gênero, utilizando-se de outras possibilidades, como *podcasts*, vídeos, montagens fotográficas, entrevistas, pintura, música, desenho, ou ainda produção de um jornal ou revista, se assim desejassem.

Além das alternativas de formato, a escolha de composição dos grupos ou a individualidade na produção da tarefa também ficaram a cargo dos estudantes. Tratando-se de uma turma de terceiros anos, que já possui certa maturidade em relação a sua formação, a possibilidade de deixar escolhas mais livres se faz possível.

Outra intenção com esse formato de produção era capturar dos estudantes suas habilidades e talentos, muitas vezes escondidas, seja por falta de incentivo, oportunidade ou até mesmo timidez. O trabalho remoto propicia, por ser uma produção mais intimista e postada em uma plataforma virtual, que muitos estudantes se exponham mais em relação aos seus talentos e suas criticidades.

Com essas intenções, o grupo de professores teve como retorno trabalhos magníficos e surpreendentes, com produções audiovisuais, beirando o profissionalismo. Outras produções, nada menos criativas, críticas e de qualidade, surgiram no formato de desenhos e revistas virtuais, por exemplo, como podemos verificar nos exemplos a seguir.

As produções em formato de desenhos retratam a sexualização do corpo da mulher em alguns esportes. O tema provocativo foi, entre outros, os uniformes das jogadoras de vôlei, principalmente as do vôlei de praia, assim como do *handbeach*, se comparado aos uniformes masculinos.

As críticas partiram não só como um entendimento dos estudantes sobre o assunto, mas foram instigadas e baseadas em análises de imagens, discursos da imprensa e na própria regra de alguns esportes que exigem certo padrão de roupas para as mulheres.⁶⁰ Todas essas questões foram levantadas nas aulas síncronas, proporcionando uma base reflexiva aos discentes.

As produções a seguir, dos estudantes Felipe Fagundes Costa⁶¹ (Figura 4) e de Amanda Barbosa Jardim e Douglas Leitzk de Ávila⁶² (Figura 5), refletem, entre tantas outras possibilidades, sobre os uniformes das mulheres e sua consequente exposição do corpo, característica não presente nos uniformes e esportes masculinos. Além disso, os estudantes retratam o foco da mídia, que vende um produto, para o olhar do público que o consome, torcendo/assistindo.

Essa exposição do corpo em uma sociedade, valendo-me de Bourdieu (2020), que tem o masculino como medida de todas as coisas, e mais ainda no contexto esportivo, no qual é uma área reservada ao masculino, como diria Dunning (1992), fazem total sentido para essa reflexão e corroboram com as produções a seguir.

60 No handbeach o uniforme das mulheres está estipulado na regra e deve ser um sunquíni e um top.

61 Estudante do 3º ano do curso de Automação Industrial no ano de 2020.

62 Estudantes do 3º ano do curso de Eletrotécnica no ano de 2020.

Figura 4 - Desenho produzido por estudante.



Fonte: Arquivo (2021).

Figura 5 - Desenho produzido por estudante.



Fonte: Arquivo (2021).

Outra produção bastante reflexiva e que abrangeu uma série de conteúdos, foi a revista digital⁶³ organizada pelas estudantes Gabriela Silveira de Oliveira e Tiffany Vaz Rodrigues⁶⁴. Como mostra a imagem a seguir (Figura 6), elas trataram de vários temas, trazendo textos que abordavam não só a mulher no contexto esportivo, mas na sociedade como um todo.

63 Disponível em: <https://www.flipsnack.com/Tiffvmagazine/revista-g-t-01-trabalho-ed-fisica-gabriela-silveira-e-tiffany.html>. Acesso em 13 de maio de 2021.

64 Estudantes do 3º ano do curso de Eletrotécnica no ano de 2020.

Figura 6 - Revista digital produzida pelas estudantes.



Fonte: Arquivo (2021).

Dezenas de outros exemplos mereceriam estar aqui expostos, mas em sua grande maioria os estudantes optaram por produções audiovisuais, produzidas com grande qualidade. Julgamos que os exemplos possíveis de aqui serem expostos traduzem bem o nível das produções.

Por fim, como discorre Mourão, Santos e Torga (2018), "sabemos que as questões de gênero estão cada vez mais presentes nos discursos sociais devido a sua importância em romper com os paradigmas construídos ao longo da nossa história" (s/p). E dentre nossas atribuições de educadores, está a função de propor esse debate e instigar a reflexão sobre o tema.

Vale ressaltar, corroborando com Goellner (2020), que não intencionamos aqui colocar em oposição homens x mulheres. Pelo contrário, o que se faz necessário é unirmos forças nessa problematização e deixar evidente “o quanto as instituições e também as pessoas produzem e reproduzem práticas, discursos e representações generificadas nas quais a eles cabem determinadas funções e a elas outras” (GOELLNER, 2020, s/p).

(RE)CRIAR, BRINCAR E JOGAR: UMA PRÁTICA REFLEXIVA EM FAMÍLIA

Eu percebi que ela falava como se sentisse saudade daquela época. (ARQUIVO, Pedro San Martins, 2021, s/p)

Como se não bastasse o próprio avanço tecnológico inerente ao nosso tempo, e que fazem dos escolares do século XXI nativos deste meio, a pandemia da Covid-19 reforçou as relações no ciberespaço⁶⁵ e fez do ensino remoto um método recorrente. Visando uma atividade prática, mas sem expor os estudantes e seus familiares aos riscos da Covid-19, que pudesse tornar possível uma relação entre pais e filhos ou avós e netos nessa proposta, sugerimos para os estudantes de primeiro ano, dentro do conteúdo Brincadeiras e Jogos, duas alternativas.

Após já terem estudado sobre as características e diferenças que permeiam Jogos e Esportes, os estudantes foram imbuídos de pesquisarem, reproduzirem, criarem e praticarem algum jogo ou brincadeira antiga, através de conversas com familiares mais velhos, ou

⁶⁵ De acordo com Levy (1999, p. 93), ciberespaço é o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, possuindo um caráter plástico, fluido, hipertextual, interativo e que acontece em tempo real.

ainda, criarem ou reproduzirem algum jogo para pessoas com deficiência.

Essas duas propostas tinham um objetivo maior do que o conhecimento do conteúdo Brincadeiras e Jogos, pois pretendia, além de incentivar a criatividade dos estudantes, colocar outras pessoas do contexto familiar em ação, tendo em vista toda a conjuntura de isolamento social devido a pandemia da Covid-19, em atividades de sociabilidade. Somado a isso, tendo em vista que possuímos estudantes cegos, surdos e cadeirantes, as suas experiências em Brincadeiras e Jogos específicos para esse público proporcionariam um excelente espaço/tempo de aprendizagem.

Assim, além da reprodução de dezenas de brincadeiras e jogos vivenciados pelos estudantes com seus familiares (Figura 7), ou ainda a possibilidade de conhecerem brinquedos que fizeram parte da infância e pertenceram a seus pais (Figura 8)⁶⁶, o que mais nos chamou a atenção foram as falas dos pais e avós dos escolares que participaram desse processo e as percepções dos estudantes sobre esses relatos. Esses aspectos comprovaram que nosso objetivo de colocar a família em uma dinâmica lúdica que fizesse sentido no contexto familiar foi alcançado.

O relato do estudante Eduardo Pires da Silva, por exemplo, traz uma reflexão sobre como é percebida a relação das crianças com o brincar entre as diferentes gerações, quando discorre: “Todos que foram perguntados responderam que as brincadeiras e jogos antigos estimulavam a integração social entre as pessoas, trabalhavam o corpo e também passam a sensação de estar em contato com algo físico e não virtual como é nos dias de hoje” (ARQUIVO, 2021, s/p)

66 Foto do estudante Théo Ferraz de Almeida, de um carrinho dos anos 1980, pertencente ao seu pai.

Figura 7 - Avô do estudante Rafael Bandeira Cruz, reproduzindo um carrinho de lata.



Fonte: Arquivo (2021).

Figura 8 - Foto de um carrinho dos anos 1980, pertencente ao pai de um estudante.



Fonte: Estudante Théo Ferraz de Almeida.

Esses sentimentos que constituíram a produção das tarefas e permearam as relações familiares ocasionadas por ela, também foram percebidos pelos estudantes, como podemos constatar em dezenas de trabalhos e que ficam aqui exemplificados com os seguintes relatos:

Enquanto ela me contava sobre essa e outras brincadeiras, percebi que sua sensação era de saudades da época em que brincava na rua e de muita felicidade em poder me relatar lembranças boas como esta da sua infância, também percebi que ela sente muita gratidão por ter aproveitado tanto, em vários momentos ela sorria e ria me contando sobre este assunto. (ARQUIVO, Júlia Lemos Garcia Silva e Hellen Santos, 2021, s/p)

Ao citar as brincadeiras, atividades, e o jogo de sua infância, a felicidade e nostalgia, foram sentimentos nitidamente perceptíveis tanto em sua face quanto em seu tom de voz. Ouvei algumas histórias sobre as amigas que se distanciaram com o tempo, sobre as amigas e amigos que sempre brincavam com ela e etc. (ARQUIVO, Breno Xavier De Paula, 2021, s/p)

Apesar da ludicidade do conteúdo, algumas reflexões sobre os espaços/tempo e as mudanças nas possibilidades de lazer também foram abordadas. Um misto de criticidade às opções de lazer das crianças na atualidade, com falas emocionadas e nostálgicas de pais e avós. Como nos trouxe a estudante Maria Alice Machado Rodrigues, através do relato de sua avó.

Hoje observo as crianças pois muitos não sabem o que realmente é brincar, ou seja, se divertir. Devido a tecnologia só sabem usar celulares e passam a maioria do tempo envolvidos e emparedados em seu mundo virtual. Nos dias de hoje é quase impossível querer falar ou imaginar a criança fazer e brincar com os próprios brinquedos, mal sabem eles que o prazer e a satisfação era imensa, éramos crianças mais saudáveis e felizes. (ARQUIVO, Lucimar Rodrigues, 2021, s/p)

Por outro lado, houveram também reflexões mais racionais e menos emotivas sobre as transformações inerentes de cada época.

Como a observação feita pelo pai de um dos alunos, em que diferente do saudosismo crítico comum às pessoas de outras gerações, pontuou que “nenhuma geração é pior que a anterior, são contextos diferentes e o mundo não é o mesmo que era há 30 anos” (ARQUIVO, 2021, s/p). Também alegou que as cidades hoje são menos seguras que no passado, e que brincadeiras coletivas na rua não são mais uma realidade plausível em muitos lugares.⁶⁷

Mesmo assim, como podemos constatar, algumas brincadeiras e jogos resistiram ao tempo e continuam fazendo parte da infância de diferentes gerações. Como discorreram os estudantes⁶⁸: “[...] alguns dos jogos e brincadeiras daquela época sobreviveram ao tempo e se tornaram, de certa forma, contemporâneos tendo sido jogados por nossa geração como é o caso da amarelinha, pular corda, esconde e esconde [...]”. (ARQUIVO, 2021, s/p). Outros relatos reforçam esse entendimento:

Destacamos que dentre todos as pesquisas, foi observado que independentemente da diferença de idades, as mesmas brincadeiras mantêm-se presentes de geração em geração, atemporais. Havendo eventuais variações de nomes ou regras relacionadas às diferentes épocas e regiões, característico das brincadeiras populares. (ARQUIVO, Aline Dias Bastos, Camila dos Santos Braz, Ingrid Esteves Duhá Lose, Janaína Sarmento Zeilmann e Taís dos Santos Miguel, 2021, s/p)

Diferentes aspectos vieram a tona nas reflexões embasadas com os conteúdos das tarefas, como a corporeidade que caracterizava as práticas, uma vez que, como trouxeram os relatos, “as crianças da época se divertiam de forma diferente da qual estamos acostumados.

67 Relato exposto no trabalho apresentado pelos estudantes Juan Peres Madeira, Miguel de Andrade Martins, Murillo Vargas Carballo Dominguez e Théo Ferraz de Almeida.

68 Relato trazido pelos estudantes Amanda Felipe Caminha, Cauã Velasque Olivera, Eduarda Santos Teixeira Cardoso, Erik Antiqueira de Oliveira, Gustav De Werk Steenbock e Maxwell Meirelles Martins.

As brincadeiras e jogos eram muito mais físicas e interativas” (ARQUIVO, 2021, s/p)⁶⁹. E a ludicidade que permeava as brincadeiras, como explicita o relato: “Eu e minha família reproduzimos o brinquedo [telefone sem fio] na minha casa, notamos que o telefone apenas é uma forma de se comunicar mas principalmente de desenvolver imaginação”⁷⁰ (ARQUIVO, 2021, s/p).

Tais relatos são um recorte de um universo bem maior de explicações trazidas pelos estudantes e servem para exemplificar as situações, sensações e problematizações que surgiram sobre o conteúdo Brincadeiras e Jogos.

Questões como a nostalgia e o saudosismo foram os relatos mais frequentes, mas outras reflexões como a crítica ao uso de tecnologias como meio de diversão das crianças, atemporalidade de algumas Brincadeiras e Jogos e o contraponto em defesa as mudanças inerentes de cada geração e o seu contexto social, também fizeram parte dos relatos.

Por fim... estamos apenas começando...

*No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos
Estamos mais vivos
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer*

Ivan Lins e Vitor Martins

69 Relato trazido pelos estudantes Amanda Felipe Caminha, Cauã Velasque Olivera, Eduarda Santos Teixeira Cardoso, Erik Antiqueira de Oliveira, Gustav De Werk Steenbock e Maxwell Meirelles Martins.

70 Relato trazido pela estudante Nathália Menezes Ferreira.

Em tempos tão incertos só há uma certeza, o mundo girou e girou bem depressa. Novas formas de se pensar a escola, novas maneiras de se estabelecer relações e produzir saberes foram instituídos. Tínhamos duas opções: ou ficar na inércia ou aproveitar a oportunidade para a reflexão.

Em nenhum momento deixamos de trabalhar com nosso propósito enquanto educadores responsáveis no processo de subjetivação dos estudantes, e na manutenção de um componente curricular. Pensamos em uma nova forma do fazer pedagógico, que não veio para substituir e sim para agregar.

Deu certo? Nem tudo! Mas é na *práxis* que nos constituímos professores. Esse processo em que tivemos que pensar sobre conteúdos e maneiras de ensinar nos colocou frente a questões ainda em aberto: qual a função da Escola e que Escola queremos?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 18ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CETIC. *TIC Kids online Brasil*. 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online>. Acesso em 13 de maio de 2021.

DUNNING, Elias. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difusão Editorial, 1992. p. 389-412.

GOELLNER, Silvana. *As mulheres do futebol: visibilidade para as mulheres do futebol*. Ludopedio, 5 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.ludopedio.com.br/arquivancada/as-mulheres-do-futebol-visibilidade/>. Acesso em 13 de maio de 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibecultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, Renato; ALMEIDA, Marco; GUTIERREZ, Gustavo. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, setembro/dezembro de 2007.

MELO, Edvaldo; SANTIAGO, Leonéia. *O lúdico como instrumento pedagógico no ensino médio*: um estudo das representações sociais dos professores. In: XII Congresso Nacional de Educação – Educere. Paraná/PR. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18664_8107.pdf. Acesso em 13 de maio de 2021.

MOURÃO, Ludmila ; SANTOS, Francielle; TORGA, Monique. Gênero e Futebol: as mulheres na gestão do futebol brasileiro. In: VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. Rio Grande/RS. FURG. 19 a 21 de setembro de 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/145.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2021.

OMS. *Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário*: num piscar de olhos. OMS: Genebra, 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf?sequence=102&isAllowed=y#:~:text=Para%20sa%C3%BAde%20e%20bem%20Destar,dia%20para%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes>. Acesso em 11 de maio de 2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: 2017.

INTRODUÇÃO

*O olho vê, a lembrança revê,
a imaginação transvê.*

Manoel de Barros

Dentro dos conteúdos do Pré-modernismo literário – momento heterogêneo e pluriorientado que já foi chamado de “Era de transição” (COUTINHO, 1997), pelo fato de unir escritores que tinham em comum apenas o recorte sincrônico no qual estavam inscritos e a utilização de elementos estilísticos e temáticos que serão popularizados anos depois pelos idealizadores do Modernismo – costume trabalhar anualmente com a obra de João do Rio. Em meio aos materiais selecionados, algum tempo é reservado à crônica “A rua”, peça de abertura da obra *A alma encantadora das ruas* publicada em 1908. Os principais objetivos que orientam sua leitura envolvem atentar para a maneira como o autor descreve a cidade do Rio de Janeiro e os conteúdos estilísticos e estéticos engendrados nesta representação; refletir acerca de sua importância no sistema literário brasileiro; compreender os elementos que contextualizam sua escrita, a exemplo da desengonçada modernização da capital carioca que ficou conhecida popularmente como “Bota-abaixo”; e pensar sobre a visão de mundo comunicada pela narrativa, atentando para sua pertinência no contexto contemporâneo. Por fim, como forma de refiguração do objeto artístico, algumas atividades (a depender do tempo empenhado na exegese da crônica e dos tamanhos das turmas) se ocupariam de estabelecer um diálogo entre o universo elaborado na escritura de João do Rio e a realidade dos estudantes.

Ocorre que todos estes elementos se relacionam, em maior ou menor grau, com uma reflexão a respeito do espaço público urbano, com sua descrição e valores e com as diversas formas de interação

que os sujeitos podem experimentar em seu meio. A rua adquire, pelas palavras do cronista, um estatuto de território privilegiado para a vivência humana, *locus* livre e democrático, aberto e acessível, destinado a inscrever em seu interior – mesmo que na modalidade do rastro, do fragmento e do vestígio – a história das massas disformes e anônimas, o trajeto dos marginalizados e dos esquecidos. Conforme resume o narrador de João do Rio, “A rua sente nos nervos essa miséria da criação, e por isso é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladora das obras humanas.” (RIO, 2008, p. 30).

Em anos anteriores, na hora de averiguar os efeitos que o texto do cronista suscitou nos estudantes, e observar quais elementos intelectivos e afetivos foram absorvidos de sua escrita, os educandos eram estimulados a ficarem atentos para as ruas pelas quais fossem transitar na sua rotina semanal e a tentarem descrevê-las à luz dos parâmetros presentes em “A rua”, com o objetivo de discutirmos estes aspectos em sala de aula no encontro subsequente. A atividade, portanto, partia do legado deixado por João do Rio, protótipo do repórter moderno, de andar pela cidade e viver seu cotidiano, isto é, conectar sua escrita com a expressividade própria do empírico experienciado.

Então veio a pandemia. Fomos privados das ruas, da experiência de convívio, harmônica e disjuntiva, simultânea e descompassada, que nos acomete quando nos encontramos nas vias públicas. A tarefa costumeiramente demandada estava impossibilitada de ocorrer. Por conta disso, seria necessário reler João do Rio e procurar nele elementos que auxiliassem na transformação metodológico-teórica que a recepção do seu texto em tempos de pandemia acarreta. Este ensaio é um relato deste percurso e dos questionamentos a respeito da literatura, do seu papel na sociedade e no ensino, que podem ser construídas a partir dele.

AS RUAS DE JOÃO DO RIO

Revisitar, neste contexto, as ruas de João do Rio foi experiência redefinidora. O texto é responsável por abrir o volume *A alma encantadora das ruas*, que, ao lado de *As religiões do rio* (1906) e de *O momento literário* (1907), marca a incursão do autor em uma modalidade textual que tinha como característica fundamental conjugar certos elementos da reportagem com atributos próprios da literatura, na qual o factual e o ficcional coexistem em vínculos multiplamente orientados, procedimentos estes que modernizaram a crônica no Brasil e prepararam o terreno para autores futuros, como Rubem Braga. Por esta via, o texto de João do Rio é marcado por dualidade constitutiva, que já foi elencada por alguns dos seus comentadores, a exemplo de João Carlos Rodrigues (1996, p. 70), e que é resumida por Marcelo Bulhões nos seguintes termos

Um estado de tensão parece configurar-se no confronto entre a imagem de jornalista e a do escritor literário, o repórter em conflito com o ficcionista. Diante disso, acredito que se deve marcar aqui a ênfase em uma operação: o que se anunciou como dicotomia deve, na verdade, transformar-se em ambigüidade. Ou seja: no lugar de se evidenciarem embates e oposições, creio que é necessário valorizar a noção de uma convivência simultânea e inseparável de aspectos. (2007, p. 80)

De fato, compreender os elementos compositivos de “A rua” é um exercício contínuo de superação do factual em direção ao imaginário e sua formatação estética. Aqui parecia estar o caminho que eu precisava trilhar em prol de erigir uma nova abordagem do texto neste momento de pandemia, visto que o que realmente importa para João do Rio, mais do que a capital carioca empírica, positiva, feita de fatos, personalidades reais e espaços concretos, é a cidade simbólica, afetiva, que se descortina não nas cartografias objetivas, mas no imaginário. A respeito disso, veja-se o parágrafo inicial da crônica:

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia – o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia, Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua. (RIO, 2008, p. 28)

Com efeito, já na frase que abre o texto, a rua é um objeto de afeto. Em outras palavras, o espaço urbano se delinea não por suas propriedades materiais, mas pela relação direta que estabelece com a consciência que cria, sente e imagina. Não se define, portanto, em sua realidade objetiva, mas num processo de teor fenomenológico, enquanto condutor anímico de uma personalidade que se expressa. Contudo, na sequência da narrativa, mesmo este estrato individual é desfigurado parcialmente por um ideal de comunhão, sentido por aqueles que usufruem das virtudes da rua, potencial este que, de acordo com o autor, se atualiza em diferentes comunidades e em distintas épocas. Por esta via, a mimese da rua em João do Rio está vinculada a um projeto representativo supratemporal e transcultural, que a qualifica como paisagem imaginária em sentido estrito.

A esta primeira decomposição da rua referencial, isto é, aquela que pode ser sinalizada no mundo físico, se segue uma segunda postura efetivada por João do Rio nos dois parágrafos seguintes, oportunidade na qual ele assinala que:

Os dicionários dizem: “Rua, do latim ruga, sulco. Espaço entre as casas e as povoações por onde se anda e passeia”. E Domingos Vieira, citando as Ordenações: “Estradas e rua

pruicas antigamente usadas e os rios navegantes se som cabaedae que correm continuamente e de todo o tempo pero que o uso assy das estradas e ruas pruicas”. A obscuridade da gramática e da lei! Os dicionários só são considerados fontes fáceis de completo saber pelos que nunca os folhearam. Abri o primeiro, abri o segundo, abri dez, vinte enciclopédias, manuseei infolios especiais de curiosidade. A rua era para eles apenas um alinhado de fachadas por onde se anda nas povoações.

Ora, a rua é mais do que isso, a rua é um fator da vida das cidades, a rua tem alma! (RIO, 2008, p. 28)

É necessário notar que toda esta passagem é regida por uma atitude anticonservadora, a partir da qual as convenções da linguagem e de suas definições são descontinuadas em prol da valorização de esferas psicológicas e afetivas. Sendo assim, o texto é coordenado, inicialmente, por um projeto revisionista, que olha o mundo de dentro de uma perspectiva duplamente orientada, na qual comunicar os valores da rua é a um só tempo subverter as possibilidades dos signos que temos a nossa disposição e admitir estes valores enquanto fenômenos de engenho discursivo.

Somente assim entenderemos alguns dos excertos mais célebres do texto, como aqueles em que o autor explica as diferenças entre as almas e as personalidades que as ruas podem possuir:

Algumas dão para malandras, outras para austeras; umas são pretensiosas, outras riem aos transeuntes e o destino as conduz como conduz o homem, misteriosamente, fazendo-as nascer sob uma boa estrela ou sob um signo mau, dando-lhes glórias e sofrimentos, matando-as ao cabo de um certo tempo.

Oh! sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue... (RIO, 2008, p. 34)

Por fim, a relação entre esta *antiphysis* da rua – no sentido dado ao termo por Luís Costa Lima, espécie de antinaturalismo típico de universos miméticos que questionam a realidade em maior medida do que a apresentam – e sua realidade empírica é mediada, na crônica de João do Rio, pela presença da figura do flâneur, ser errante e ambíguo que, em coerência com o projeto aqui exposto, investiga a rua como um hermeneuta investiga um texto. A conexão direta com os demais conteúdos manifestados pelo autor no começo de sua narrativa inicia-se pela informação de que o verbo “flanar” não está dicionarizado, indicação que descortina novamente um ideal de ampliação e renovação da linguagem exposto pelas figuras e motivos apresentados no texto:

Flanar! Aí está um verbo universal sem entrada nos dicionários, que não pertence a nenhuma língua! Que significa flanar? Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da população, admirar o menino da gaitinha ali à esquina, seguir com os garotos o lutador do Cassino vestido de turco, gozar nas praças os ajuntamentos defronte das lanternas mágicas, conversar com os cantores de modinha das alfurjas da Saúde, depois de ter ouvido dilettanti de casaca aplaudirem o maior tenor do Lírico numa ópera velha e má; é ver os bonecos pintados a giz nos muros das casas, após ter acompanhado um pintor afamado até a sua grande tela paga pelo Estado; é estar sem fazer nada e achar absolutamente necessário ir até um sítio lóbrego, para deixar de lá ir, levado pela primeira impressão, por um dito que faz sorrir, um perfil que interessa, um par jovem cujo riso de amor causa inveja. (RIO, 2008, p. 31)

O flâneur emerge no texto do autor como um caráter fronteiro e transitório, cuja ação e percepção são marcados por uma relação permanentemente em choque com o mundo ao redor, visto que seu todo sensorial, vinculado à experiência do cotidiano, atrela-se também a uma atitude de natureza estética, isto é, de reconfiguração constante dos sentidos e da redisposição dos conteúdos filtrados por eles,

propósito que se coaduna com uma série de condutas distintas: o flâneur é jornalista, detetive, colecionador e artista, mas assume todos estes perfis de forma informal e não comprometida. Por conta disso, o cronista, ao falar da flânerie, conclui suas observações da seguinte forma:

É vagabundagem? Talvez. Flanar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico. Daí o desocupado flâneur ter sempre na mente dez mil coisas necessárias, imprescindíveis, que podem ficar eternamente adiadas. Do alto de uma janela como Paul Adam, admira o caleidoscópio da vida no epítome delirante que é a rua; à porta do café, como Poe no Homem da Multidões, dedica-se ao exercício de adivinhar as profissões, as preocupações e até os crimes dos transeuntes. É uma espécie de secreta à maneira de Sherlock Holmes, sem os inconvenientes dos secretas nacionais. (RIO, 2008, p. 32)

É essencial reparar, uma vez mais, que as considerações de João do Rio a respeito do flâneur e suas atitudes se iniciam por uma denúncia das restrições da língua e terminam com um mergulho mimético em referenciais próprios do mundo da literatura. Sendo assim, a errância própria do flâneur, que descobre a cidade secreta aos demais, se converte numa movência simbólica, que se situa no plano da imaginação (mediada por estilísticas provenientes do terreno da ficção) a partir da qual há uma mobilidade essencial, uma transferência contínua de dados emocionais, afetivos e até mesmo factuais, para o terreno da representação literária.

Amarrando as pontas desta poética feita de tensões contínuas, todos esses elementos voltarão a se transfigurar nos momentos finais do texto, em duas novas estratégias que animam esta diluição de fronteiras já aqui estabelecida. Inicialmente, tem-se a vista da rua por intermédio de uma estética própria que se organiza em seu interior, seja por meio dos artistas modernos que escrevem sobre ela, seja em manifestações espontâneas e de difícil rastreio, como no caso das

serestas e dos pregões. Por fim, em último contorcionismo discursivo, o autor investe no suspense a respeito de uma certa rua capaz de existir em todas as cidades do mundo, seja em Paris, Nova York ou Berlim:

Ah! Não procureis evitá-la! Jamais o conseguireis. Quanto mais se procura dela sair mais dentro dela se sofre. E não espereis nunca que o mundo melhore enquanto ela existir. Não é uma rua onde sofrem apenas alguns entes, é a rua interminável, que atravessa cidades, países, continentes, vai de pólo a pólo; em que se alanceiam todos os ideais, em que se insultam todas as verdades, onde sofreu Epaminondas e pela qual Jesus passou. Talvez que extinto o mundo, apagados todos os astros, feito o universo treva, talvez ela ainda exista, e os seus soluços sinistramente ecoem na total ruína, rua das lágrimas, rua do desespero – interminável rua da Amargura. (RIO, 2008, p. 52)

Neste trecho final, o autor preocupa-se em reforçar todos os elementos que orientaram seu projeto representacional e sinaliza para uma refiguração das convenções afetivas, linguísticas, estéticas e simbólicas que tínhamos a respeito da rua enquanto espaço urbano empírico, convidando-nos a redimensioná-las por um esforço de leitura ativo, inconformado, subversivo até, e que opera não no terreno da reprodução e da assimilação, mas no da recriação e da imaginação. A crônica de João do Rio, portanto, equilibra-se sobre uma textualidade inquieta, conduzida narrativo, semântico e estruturalmente pelo questionamento do próprio discurso e por uma postura atuante diante de suas escolhas. A prefiguração e a configuração do texto exigem que a elas se juntem em um esforço empenhado do polo refigurador, disposto a construir o sentido de forma aberta e imaginativa. Estamos, portanto, na antessala da Escrita Criativa.

A ESCRITA CRIATIVA COMO RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

A criatividade é o potencial humano de dar forma a algo novo, organizar os fenômenos da realidade em formatações específicas e dar sentido a elas. Contudo, é atividade anfíbia, que oscila entre o racional e o irracional, o controle e o descontrole, a medida e a desmedida, e que, além de atender a expectativas imediatas, pode também, intuitivamente, prever problemas futuros. Em todo o caso, envolve, em larga medida, conduzir a imaginação em direção a uma matéria particular e testar novas formatações discursivas a partir dela. Dessa forma, está intimamente atrelada à inconformidade com as estruturas nas quais o mundo se apresenta, conforme explica Kneller:

[...] O pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro. Impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e indeterminado. O riso e a incerteza estimulam-no. O pensamento não criador (o termo não é desairoso) é cauteloso, metódico, conservador. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias existentes a inventar novas. (KNELLER, 1978, p. 19)

A incorporação da Escrita Criativa neste trabalho considerou, portanto, esta conduta insubordinada. Em seguida desdobrou-se metodologicamente na condição de apropriação do texto literário, ou melhor, da avaliação do aproveitamento que os alunos fizeram de sua interpretação. Essa escolha respondeu, para além das possibilidades presentes na crônica de João do Rio, a duas provocações distintas, provenientes de campos diversos, mas complementares, da Teoria da Literatura. A primeira surge do trabalho de Roland Barthes que, em *O prazer do texto*, apresenta esta reflexão calcada na etimologia:

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a

verdade), nó acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos é o tecido e a teia da aranha). (BARTHES, 1973, 82-83)

Esta hifologia, na condição de mudança epistemológica diante da compreensão do texto literário, entende o valor de certas obras literárias a partir das relações que se estabelecem entre seus inúmeros fios, cujos múltiplos nós impossibilitam a consolidação de um sentido estabilizador e de uma leitura unilateral e/ou totalizante do texto. Além disso, o pensamento de Barthes se ocupa daquelas obras nas quais a subjetividade leitora deve ser incorporada à configuração artística em processos de refiguração que incluem tomadas de decisão de cunho criativo diante da multiplicidade de formatações oferecida pelo texto.

Ora, se lembrarmos que, nesta mesma obra, o autor lança uma de suas tantas conclusões aforismáticas para indagar-responder “O que é a significância? É o sentido na medida em que é produzido sensualmente” (BARTHES, 1973, p. 79), é natural que sigamos este novo conceitual descosturado pelo teórico para concluir que o sujeito-leitor, diante da experiência fruidora do texto artístico – desmedida e decomposta – pode encontrar seu lugar neste processo discursivo aberto e em rede, por intermédio do ato estético, ou melhor, por meio da produção sensual do sentido. Em outras palavras, integrando as atividades físicas e mentais que a obra lhe proporcionou, junto com o complexo sensorial, afetivo e emocional, ético e racional, dinamizado na leitura, ao leitor cabe o papel de direcionar estes componentes para a organização da matéria particular: o texto literário propriamente dito. É possível concluir, nesses casos, que o leitor seria também criador do mundo estético. Este tipo de reflexão aparece em outro texto do francês, *S/Z*, no qual, para preparar o terreno terminológico de uma

reavaliação da obra de Racine, o autor desenvolve outros comentários complementares a estes.

Neste trabalho, Barthes está preocupado em discutir aqueles textos que fogem das convenções, das normas estilísticas e fórmulas poéticas sazonais, que, portanto, não se limitam a ser um produto das expectativas do sistema literário, mas desafiam as determinações estéticas de seu tempo, fugindo dos rótulos e dos esquemas convencionais de leitura. Importante notar que, em última análise, estas obras não se tratam apenas de objetos polissêmicos – posto que, nestes casos, é possível ainda decidir-se pela leitura unilateral – mas são representações que só podem ser lidas sob o signo da pluralidade e da polivalência, ou seja, nas quais devemos fruir seu estatuto indecível, em que inúmeras possibilidades de interpretação dialogam em contatos virtualmente intermináveis. Barthes está buscando aqui uma base teórico-crítica para a absorção dos fatos literários insubordinados, que exigem do receptor uma conduta ativa e, em última análise, criadora. Assim, por caminhos diferentes, e visando objetos variados, o teórico atinge conclusões semelhantes.

Estas hipóteses barthesianas ganham espaço no pensamento do crítico brasileiro Silviano Santiago, segundo provocador ao qual este trabalho remete. No seu ensaio “O entre-lugar no discurso latino-americano”, o teórico atualiza Barthes para distinguir os textos que ele denomina de “legíveis”, daqueles que ele chama de “escrevíveis”. Em suas próprias palavras,

O texto legível é o que pode ser lido, mas não escrito, não reescrito, é o texto clássico por excelência, o que convida o leitor a permanecer no interior de seu fechamento [fixidez]. Os outros textos, os escrevíveis, apresentam ao contrário um modelo produtor (e não representacional) que excita o leitor a abandonar sua posição tranquila e a se aventurar como produtor de texto [mobilidade ativa]. (SANTIAGO, 2000, p. 19)

Com fundo antropofágico, a perspectiva de Santiago se situa dentro de um projeto de interpretação da literatura latino-americana e compreende que umas das principais contribuições dos escritores situados dentro de tradições culturais periféricas seria aprender a língua da metrópole para combatê-la e, em decorrência disso, corroer seus modelos de dentro para fora; além de inviabilizar as noções de unidade e pureza circunscritas no imaginário colonial. Estas conclusões do autor também podem ser repensadas diante do trabalho em sala de aula de textos como “A rua”, de João do Rio. Primeiro, como já foi mencionado, porque seus elementos se circunscrevem dentro da transformação urbana que a cidade do Rio de Janeiro sofreu no início do século XX, cuja lógica denunciava justamente os descompassos de um mundo colonial que se queria moderno a qualquer custo. Por esta via, revelava em seu cerne a crise incontornável de uma comunidade subdesenvolvida em busca do modo de vida metropolitano. Nas palavras de Renato Cordeiro Gomes, o projeto implicou na “Demolição da cidade velha para construir o cenário moderno” (1996, p. 17) que tentou “apagar a cidade colonial para erguer uma cosmópolis que, ao fim, não passa de uma subcosmópolis que gravita em torno de Paris.” (1996, p. 17). A redefinição física da cidade correspondia também aos valores simbólicos do progresso desengonçado, “fora do lugar”, diria Roberto Schwarz, e que se implementava entre o cosmopolitismo e o arcaísmo, num processo de cópia, involuntariamente escrivível, das feições da capital francesa, como explica também Raúl Antelo:

Consolidada a República e saneadas as finanças com campos Salles, Rodrigues Alves, que o sucede, decide empreender a operação simbólica de remodelar a capital para transformá-la na vitrine, a janela, de uma auspiciosa economia neocolonial. “O rio civiliza-se” é o bordão com que se deflagra uma agressiva campanha de *releitura* do espaço urbano: esquecer a sociedade tradicional, rasurar as marcas do popular, retirar a população de baixa renda do centro e recombinar os atributos da metrópole aos emblemas de Paris. (2008, p. 11)

Segundo, de acordo com as considerações presentes neste artigo, pelo fato da textualidade da crônica se equilibrar em um projeto destabilizador de suas próprias estratégias miméticas, que convidam o leitor a reorganizar seus conteúdos em novas disposições. Assim, por que não pensar em uma atitude receptiva do texto que atualize as contribuições de Silviano Santiago (e os ecos que se ouvem nela de Roland Barthes) por intermédio dos artifícios próprios da Escrita Criativa, na qual os estudantes seriam estimulados a apreender o texto de João do Rio a partir da recriação de suas estratégias compositivas, habitando-o e incorporando suas ferramentas expressivas à sua realidade cotidiana?

Em outras palavras, a interpretação propriamente dita se converteria na atitude ativa e transgressiva do ato criador (estimulada pela forma inquieta com que o texto se apresenta), na qual o receptor formula algo original a partir da sua relação íntima com a escritura. Nesse sentido, os métodos da Escrita Criativa, enquanto refiguração da obra literária, teriam a vantagem de incitar esta atitude participante e empenhada, na qual a literatura deixa de ser vista como cópia do mundo e passa a ser compreendida na sua natureza de recriação deste mesmo mundo e de seus valores. Por esta via, a escrita de uma nova obra literária, tendo “A rua” como modelo, poria em prática o ato refigurador da leitura/escrita que tanto Barthes como Santiago defendem. Resumindo, na perspectiva da Escrita Criativa, todo texto adquiriria a chance de ser efetivamente escrevível, passível de ser remodelado e frequentado de forma aberta e contínua. Na mesma medida, nesta atividade o receptor ocuparia um lugar de destaque em relação à tradição literária, já que obteria o direito de produção, situando-se em um *locus* de apoderamento dos meios estilísticos da literatura e das formulações simbólicas, morais e ideológicas dispostas por ela.

JOÃO DO RIO ESCREVÍVEL

A estas duas provocações iniciais, como forma de estruturar a base teórica deste tipo de tratamento receptivo-produtivo do texto literário, somam-se outras contribuições, provenientes da Fenomenologia e da Hermenêutica Literária, cujas reflexões podem auxiliar a abordagem que fazemos da literatura em sala de aula. Um dos nomes essenciais que instigam a pensar as obras como fenômenos imaginantes, no sentido de que nos convidam a assumir diante delas uma atitude criadora, muitas vezes avessa aos processos da razão e passível de ser captada pelo nosso todo afetivo, emocional e intuitivo, é Gaston Bachelard. O autor sinaliza para a transfiguração do leitor em autor, ainda que a considere utópica em algumas passagens de seu trabalho, como neste trecho de *A poética do devaneio*:

Uma poética do devaneio poético! Grande ambição, ambição grande demais, pois redundaria em dar a todo leitor de poemas uma consciência de poeta. Sem dúvida, jamais conseguiremos plenamente essa inversão que nos faria passar da expressão poética a uma consciência de criador. Pelo menos, se pudéssemos estimular semelhante inversão, que devolveria a paz de consciência a um ser sonhador, nossa Poética do devaneio teria atingido seu objetivo. (BACHELARD, 1996, p. 16)

Além disso, em diversas oportunidades, o autor dispõe a recepção do texto literário na raiz de um desejo incontrolável de escrever, como atestado no seguinte excerto:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brenhas do vocabulário,

novas companhias. Quanto conflitos menores não é necessário resolver quando se passa do devaneio erradio ao vocabulário racional. Pior ainda quando, em vez de ler, ponho-me a escrever. (BACHELARD, 1996, p. 17)

Este ideal refigurador do texto, que se organiza em perspectiva criadora, também fundamenta a dinâmica de leitura das obras conforme descrita pelo pensador, argumento implementado por meio do par conceitual “ressonância/repercussão”. Conforme explica Bachelard:

É nesse ponto que deve ser observado com sensibilidade a duplicidade fenomenológica das ressonâncias e da repercussão. As ressonâncias se dispersam em diferentes planos de nossa vida, no mundo, a repercussão nos chama a um aprofundamento da nossa própria existência. Na ressonância, ouvimos o poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso. A repercussão opera uma revirada do ser. Parece que o ser do poeta é nosso. A multiplicidade das ressonâncias sai então, da unidade do ser da repercussão. Dito de maneira mais simples, trata-se de uma impressão bem conhecida por todo o leitor apaixonado por poemas: o poema nos prende por completo (BACHELARD, 1978, p.187)

O teórico continua suas considerações, redefinindo a forma como este adensamento do texto em nós está na base de um desejo e de uma postura tipicamente criadora, que emprestam ao receptor o encargo de co-autor da obra literária:

Ninguém sabe que, lendo, revivemos nossas tentações de ser poeta. Todo leitor um pouco apaixonado pela leitura alimenta e recalca, pela leitura, um desejo de ser escritor. Quando a página lida é bela demais, a modéstia recalca esse desejo. Mas o desejo renasce. De qualquer maneira, todo leitor que relê uma obra que ama, sabe que as páginas amadas lhe dizem respeito. (BACHELARD, 1978, p. 11)

Por fim, mesmo a natureza das imagens literárias, segundo Bachelard, se revelam dentro de uma atividade constantemente produtora, o que pode ser atestado pelo trecho:

A imagem literária nos dá a experiência de uma criação de linguagem. Se examinamos uma imagem literária como uma consciência de linguagem, recebemos dela um dinamismo psíquico novo. Portanto, acreditamos ter a possibilidade, no simples exame das imagens literárias, de descobrir uma ação eminente da imaginação. (BACHELARD, 1996, p. 05)

Ou nesta passagem, em que os termos escolhidos pelo francês são ainda mais explícitos:

A imagem literária – nós o repetimos com frequência – deve ser ingênua. Ela tem, assim, a glória de ser efêmera, psicologicamente efêmera. Ela renova a linguagem embelezando-a. Ao ler os poetas aderimos a esse embelezamento da linguagem, na carência de ter a felicidade de criá-la. (BACHELARD, 1990, p. 33)

Há em todas estas formulações o empenho de definir novo estatuto para a instituição ledora, no qual um devir produtor (a construção de sentido da literatura) comporta-se em simbiose com um devir receptor (o sentido, de fato, construído), cuja potência, ao se efetivar, corresponde ao texto em si. Nesta perspectiva, a criação literária é sempre um fenômeno intersubjetivo, no qual autor e leitor assumem funções e podem mesmo trocar de posição no decurso de realização do ato poético. Contudo, ainda que Bachelard seja um estimulador dedicado e decidido da concepção da interpretação como ato criador, as diretrizes para a sistematização da literatura como um processo contínuo de escrita e reescrita dos textos literários provém principalmente dos contatos que se dinamizam entre a Fenomenologia e a Hermenêutica no projeto da Estética da Recepção, especialmente no formato idealizado por Hans Robert Jauss na obra *A história da literatura como provocação à teoria literária*.

Situando-se dentro da tradição hermenêutica (seguindo a esteira de Gadamer, principalmente), sistema filosófico ocupado de estudar a interpretação e suas manifestações, cujo método se caracteriza por

jamais alienar sujeito e objeto em suas operações, posto que o ato de compreender envolve necessariamente a inserção daquele que entende naquilo que é entendido, e apropriando-se da conclusão fenomenológica (em que se nota forte influência de Ingarden) de que todo leitor percebe a obra em sua consciência, em práticas de contaminação mútua, do imaginário do receptor e do imaginário do texto, Jauss decide resgatar a importância do papel do receptor na teoria e na história da literatura.

Seu pensamento revela as limitações dos modelos formalistas e sociológicos da crítica literária, que ora se debruçam sobre as condições de produção do texto, ora sobre os procedimentos técnicos que o configuram, mas negligenciam o polo da recepção, lugar, segundo Jauss, onde o fato literário efetivamente se atualiza e perdura. Este é o ideal que está na base do uso que o autor faz do conceito de “história dos efeitos” (elaborado por Gadamer e desenvolvido por ele), isto é, a forma pela qual as obras repercutem em tempos distintos, atendendo a expectativas de sociedades diversas, respondendo aos seus anseios e permitindo que diferentes comunidades lancem a elas novas perguntas, motivadas pelos valores de seus próprios contextos.

Por esta via, a história da literatura para Jauss poderia ser constituída por meio dos impactos que ela causa em variadas épocas históricas e daquilo que, do ponto de vista ético e estético, os povos produziram a partir de sua exegese. Assim, o movimento de sobrevivência da literatura de um tempo ao outro envolve um tipo de leitura emancipada, isto é, na qual o leitor é capaz de revisar as convenções do mundo ao seu redor, ampliar seus limites, indagar sua lógica e, em último aspecto, alterar a realidade que o circunda por intermédio dos estímulos produzidos no ato da recepção. A apreensão do literário envolveria, assim, algum tipo de mudança actancial a partir de sua assimilação.

Novamente, a Escrita Criativa consegue contemplar esta resposta intelectual e prática – axiológica, se quisermos – que a

literatura produz no leitor. Por meio de atividades de escrita inspiradas em textos já escritos, o estudante estabelece uma conexão direta entre o seu universo discursivo e aquele que se apresenta em frente a ele na forma de obra literária. Nesse sentido, torna-se possível administrar os efeitos ocasionados no microcosmos do horizonte de expectativas individual e direcionar o impacto causado pela leitura para o ato refigurador da produção literária. Por conta dessas possibilidades, Jauss pode se juntar a Bachelard no sentido de fornecer as bases teórico-metodológicas que a crônica de João do Rio demandava para ser reinterpretada em ano marcado por pandemia e isolamento social, por intermédio de um projeto de incorporação de sua textualidade, no qual o imaginário e suas formulações simbólico-afetivas regem o contato com seus conteúdos formais e temáticos, além de suprir a carência da experiência empírica dos espaços urbanos.

ALMAS REAIS, RUAS IMAGINÁRIAS

Tendo como base este percurso de leituras e releituras da crônica de João do Rio e as contribuições encontradas nos teóricos citados neste texto, foi possível reinterpretá-la por meio de conjecturas dialéticas, de distanciamento e de aproximação, que escapassem dos vínculos imediatos entre os elementos do texto e o mundo urbano empírico, e que passassem pela evocação de paisagens imaginadas, compostas de afetos e desencadeadas por formulações inéditas da linguagem, potenciais já presentes na obra do autor carioca. Em vista disso, após a leitura integral da crônica e de assistir videoaulas a respeito da sociedade na qual o autor viveu e das principais marcas de seu estilo e visão de mundo, a atividade a qual os alunos se dedicaram compreendeu a produção de uma crônica inspirada em “A rua”. As composições poderiam versar sobre espaços reais ou ficcionais, mas que deveriam ser mediados pela afeição e pela especulação, frutos

de um esforço retentivo do olhar, da imaginação ou da memória; lugares que os educandos quisessem visitar, redescobrir, conhecer ou mesmo inventar; recantos de sua infância; paisagens retiradas de seus livros e filmes preferidos, e que, agora, poderiam ser percorridas por intermédio da imaginação criadora, em composições marcadas pela descrição das ruas que a integram e pelo aproveitamento das estratégias expressivas, narrativas e simbólicas empreendidas por João do Rio.

No material entregue pelos alunos ao fim do prazo, a heterogeneidade grassou. Alguns trabalhos buscaram na memória as características das ruas ao redor do Instituto Federal, onde ocorriam as aulas presenciais antes do isolamento social, em descrições guiadas pela mediação afetiva. Ruas do passado e do cotidiano atual também foram redescobertas por descrições carregadas de afeto e projeções simbólico-alegóricas. Ruas de videogame e de seriados estadunidenses foram apresentadas por intermédio da adaptação constante dos ícones transcritos por João do Rio. Pela via do esforço poético, territórios apenas idealizados, rememorados, ou projetados de forma desejante, puderam ser habitados e reintegrados ao potencial discursivo dos envolvidos. Foi assim que a literatura, pelo seu estatuto insubordinado e aberto, instável e subversivo, mas sempre emancipador, pôde dialogar com o horizonte de expectativas dos alunos e fazer verter, de suas imaginações, vias, passagens, becos, atalhos e trilhas que os permitissem flunar com liberdade e segurança, ao menos até que o futuro possa, finalmente, se realizar.

REFERÊNCIAS

ANTELO, Raúl. Introdução. In: RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Lisboa: Edições 70, 1970.

BULHÕES, Marcelo. João do Rio e os gêneros jornalísticos no início do século XX. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 32, abril de 2007. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3418> Acesso em: 18/05/2021.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. Era realista e Era de transição. São Paulo: Global, 1997.

GOMES, Renato Cordeiro. *João do Rio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis e modernidade: formas e sombras*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

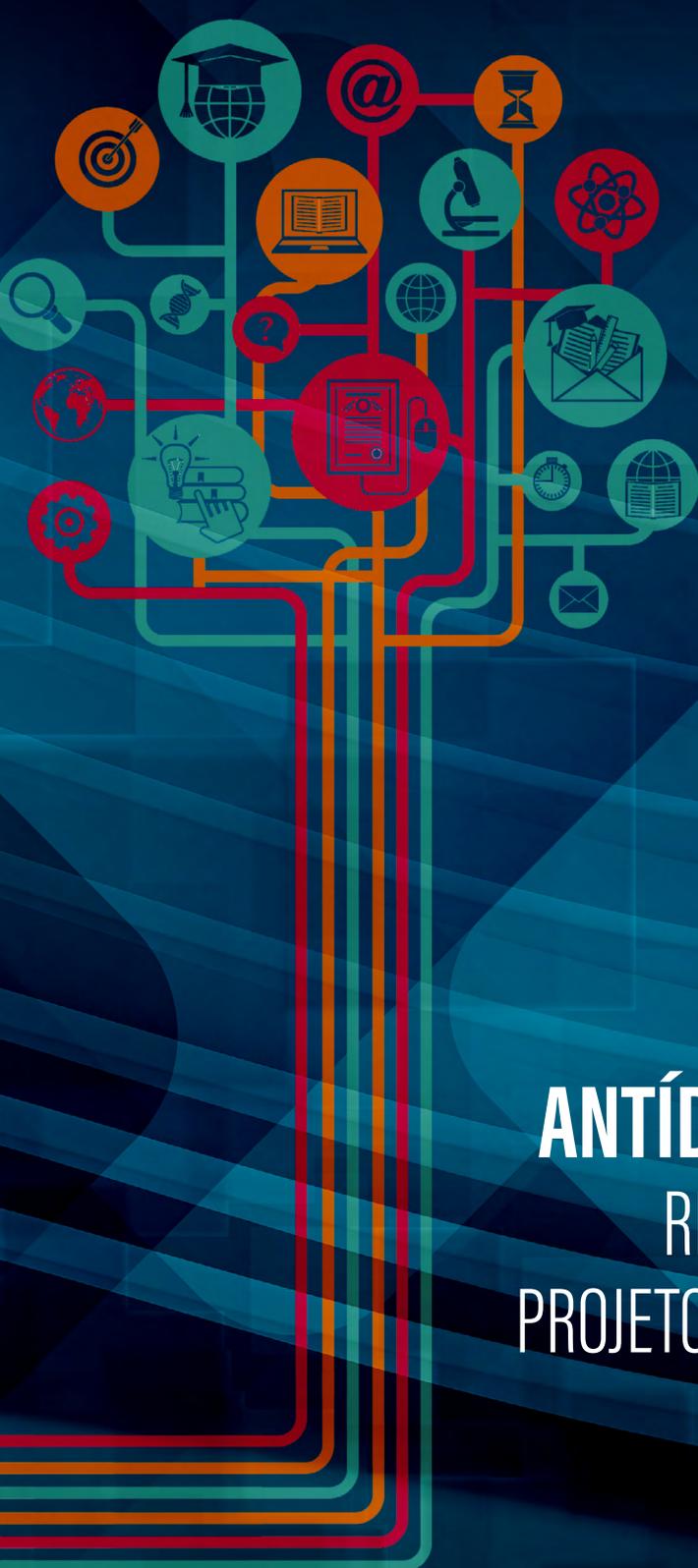
KNELLER, G. F.. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1978.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RODRIGUES, João Carlos. *João do Rio*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.



Dardo Lorenzo Bornia Junior

Raquel Andrade Ferreira

Mariana Batista dos Santos

Adriele Colossi

Mariana Moura Kurowski de Brito

Caroline Machado de Souza

Filipe Silveira Zoppo

Fernando Rodrigues

Evelyn Muniz Oliveira

ANTÍDOTO PARA A MELANCOLIA: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO CINEMA E SOCIEDADE NO ENSINO REMOTO DO IFRS

Este texto é o resultado inacabado do trabalho, suor e indignação de pessoas que têm sofrido e aprendido com os árduos tempos de pandemia, negacionismo e erosão da democracia que estamos vivendo. É possível que, tal qual um mosaico, o texto se destaque pela riqueza de ter sido escrito por diversos autores, bem como por algumas incongruências e digressões decorrentes do mesmo motivo. Pedimos licença aos leitores e leitoras para dar voz a esta polifonia em sua errância, formada pelo trabalho de três professores, cinco estudantes de graduação e três bolsistas do ensino médio integrado, que, juntamente com os estudantes do IFRS Campus Rio Grande, realizaram o projeto de que trata este capítulo.

Em relação às aulas, após longa espera pelo fim da pandemia que insistia em perdurar mais tempo do que se imaginava, foi implementado o ensino remoto na modalidade de *Atividades Pedagógicas Não Presenciais* - daqui em diante referidas pela sigla *APNPs*. Parecia *Educação a Distância (EaD)*, mas não era, segundo os gestores, que usaram do eufemismo ensino remoto para validarem uma modalidade de ensino para a qual os docentes não tinham a devida formação. Ninguém estava preparado para viver uma pandemia, muito menos para entrar em sala de aula pela tela do computador. Assim, iniciava-se um período de experiências intensas, vários erros e muito aprendizado.

Devido à impossibilidade de desenvolver atividades na rua, os professores e as bolsistas criaram uma nova concepção para o projeto: olhar a cidade a partir de casa; da janela, da porta, do confinamento. Fizemos este trabalho em um dos ciclos de *APNPs*. Os olhares sobre a cidade ganharam tons dramaticamente sensíveis na expressão de emoções à flor da pele dos discentes, exaladas em seus diários de bordo, trabalhos que não apenas retrataram Rio Grande, mas também deram vazão à tristeza, ao medo e à sensação de transbordamento de angústias, consequências colaterais da continência forçada de adolescentes no esplendor da energia.

O diário de bordo, cabe salientar, é um instrumento de avaliação construído semanalmente pelos próprios estudantes para registro artístico de colagens, fotografias, desenhos e textos sobre a cidade. Além da pandemia, os diários trouxeram outros fantasmas da vida contemporânea no país: crise econômica e desemprego, negação da ciência, autoritarismo, desmantelamento de políticas públicas, assédio e violência contra a mulher, ausência de perspectivas para o futuro, dentre outras mazelas. Tudo isso registrado através de manifestações explícitas de perplexidade, desesperança e melancolia.

O projeto continuaria nos ciclos de APNPs de 2021. Estávamos impactados, no entanto, com os resultados obtidos na primeira etapa das atividades do ensino remoto. Precisávamos repensá-lo de maneira a dialogar profundamente com as inquietações de nossos estudantes. É nesse contexto que se insere a guinada disruptiva que gerou a nova formulação do projeto, doravante intitulado *Cinema e sociedade: resistências, rupturas e alternativas*. Buscamos trabalhar com questões abrangentes, alinhadas ao *zeitgeist*⁷¹ das grandes turbulências nacionais e globais. Para tanto, resolvemos adotar o cinema como ferramenta pedagógica, devido ao seu potencial desestabilizador, crítico e imaginativo.

O embrião dessa proposta é anterior à pandemia. Em fevereiro de 2020, os estudantes de Psicologia da FURG e estagiários da *Coordenação de Assistência Estudantil (CAE)* do IFRS, Filipe (estudante egresso da instituição) e Fernando convidaram os professores Dardo e Raquel para organizar ciclos de cine debate com o propósito de discutir temas importantes no âmbito do IFRS, interseccionando as áreas de Psicologia, Psicanálise, Sociologia e Artes. É importante salientar que a instituição já conta com tradição em projetos de cinema, com destaque para a Mostra Latinoamericana de Cinema de Rio Grande, realizada

71 Em alemão: espírito do tempo. Termo associado à filosofia de Georg W.F. Hegel.

anualmente, e para o Projeto de Extensão Oficina, que oferece exibição e debates sobre curtas-metragens, ambos sob coordenação da professora Raquel de Artes. O novo projeto aproveitaria, portanto, o *know-how* do IFRS para levar debates de qualidade ao público discente através do cinema.

A ideia infelizmente foi logo interrompida, devido ao início da pandemia e à conseqüente paralisação das atividades acadêmicas. Com a implantação do ensino remoto, o contato foi retomado, e os estagiários participaram da elaboração de uma aula do professor Dardo, articulando Sociologia, Psicanálise e Saúde Mental ao tema da pandemia. A partir desta experiência, que gerou frutíferos debates com os estudantes do campus, o projeto começou a ganhar forma. Após uma reunião entre os estagiários de Psicologia, os professores Dardo e Raquel e as bolsistas do projeto de Sociologia Urbana, foi decidida a reformulação deste sob o conceito de cinema e sociedade; o que antes unia Sociologia e Artes, agora ganharia o potencial da Psicologia e da Psicanálise.

É essencial destacar a importância política desta nova compleição do projeto de ensino, visto que, no decorrer das transformações citadas, o país atravessava (como ainda atravessa) momentos de muita dor em função da pandemia, agravada pela conjuntura política que, sob a forma de um governo neoliberal e neofascista, institucionalizou o abandono da população trabalhadora e pobre à própria sorte e normalizou a gestão necropolítica de uma crise sanitária sem precedentes na história recente, o que tornou o Brasil um dos países com maior taxa de contágio, número de infectados e de mortos. Em meio à turbulência e ao luto, os afetos da indignação foram circulando e fervilhando, e o grupo cresceu. Somaram-se a ele a nova professora de Sociologia do IFRS, Mariana; a estagiária da Psicologia da CAE, Evelyn; e dois estudantes de Cinema da UFPel, Adryan e Gianluca.

Pensando nas implicações do ensino remoto e fazendo uma digressão que nos ajuda a compreender melhor o projeto, cabe salientar a necessária mudança de postura de todos os envolvidos diante da brusca ruptura com as aulas presenciais. Das ritualizadas atividades em sala de aula, partimos para o desafio das aulas mediadas por ambientes virtuais invadindo as nossas próprias casas. Tentamos ver este movimento forçado rumo ao desconhecido como estratégia pedagógica, isto é, ao estarmos abertos para o incerto, abrimo-nos a uma potência incomensurável:

Se “do ponto de vista clínico-político, a intervenção só é possível nos momentos quentes da rede, quando o sistema de rebatimento se desarranja” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2010, p. 30), é possível pensar nesses percalços, como espaços potentes para pensar linhas de fuga não antes possíveis de serem vislumbradas (RODRIGUES, SANTOS, ZOPPO, D’AVILA, 2020).

Estar aberto à processualidade da vida, ao *devir*, foi e continua sendo a vacina para enfrentar a melancolia da qual Freud (1917) nos alertava e que teve presença tão significativa nos trabalhos dos estudantes durante as APNPs. Nesse texto, em que compara luto e melancolia, Freud destaca como principal diferença o fato de que a melancolia não possui um objeto bem delimitado de perda e que, em seu processo, recai também forte autocrítica.

Muitas vezes nos deparamos com o posicionamento melancólico e frases de conformação como “nada pode ser feito”, “não tem jeito” e “agora é só aceitar e chorar”, tanto dos estudantes como de nossos colegas de IFRS e FURG, afetados pelas interdições causadas pela pandemia, mas também em nós mesmos - quando nos vimos bloqueados por medos e angústias. Na implementação do ensino remoto, o desânimo tornou-se ainda mais visível. O isolamento psíquico dos estudantes teve preocupante crescimento, o que foi constatado em entrevistas realizadas pelos estagiários de psicologia,

mas também apareceu nas aulas síncronas dos projetos de Sociologia e Artes, em que os estudantes expressaram, em tom de desabafo, sensações de desamparo e impotência.

Com base nas reflexões de Kehl e Safatle (2016), que criticam a percepção individualizante da melancolia, propondo, em seu lugar, a visão social de uma melancolia do poder, isto é, de uma gestão política que visa a melancolia, podemos notar que as dificuldades e impossibilidades expressadas por todos fazem parte de um poder que circula e é exercido coletivamente em prol da inanição política. Da mesma forma, nos valem de Han (2017) e Laval e Dardot (2017) para discutir o caráter social da saúde mental e as relações intrínsecas entre sofrimento psíquico aparentemente individual e processos políticos específicos de subjetivação. Assim, percebemos que a paralisia e o conformismo decorrentes da melancolia fazem parte de um projeto político que visa desmobilizar os cidadãos, elevando sua eficácia na medida em que consegue delegar à esfera das individualidades a responsabilidade e mesmo a culpa por mazelas de ordem social-coletiva, retirando-lhes a esperança de transformação da realidade.

Os deslocamentos produzidos a partir do projeto *Cinema e Sociedade* foram baseados no acionamento da instância do coletivo e de seu potencial cooperativo e solidário, buscando romper as lógicas individualizantes da construção dos afetos e trazendo à tona pulsões do nível do desejo, com o que vimos ocorrer um pouco da materialidade da Psicoterapia Institucional, de acordo com Oury (2009). Por vezes, sentimos certas inseguranças, como as impressões de que não estávamos fazendo o suficiente ou que o andamento do projeto estava devagar e não seria possível dar conta das demandas dos estudantes, tampouco de nossas próprias demandas. Contudo, ao avaliarmos o projeto e refletirmos para a escrita deste relato de experiência, conseguimos identificar que fizemos muito, dado o contexto, e que a dedicação e o apoio de todo o grupo, sobretudo no esforço coletivo e

solidário, foram o diferencial que possibilitou transformá-lo em uma experiência abundante de fortalecimento e aprendizado.

Se a pandemia nos impediu a possibilidade de estarmos juntos na fisicalidade do espaço da instituição, entramos, em contrapartida, em contato com suas outras redes: virtuais e afetivas; mostrando que a potência da educação não está na retina que recebe os raios luminosos e enxerga o mundo “tal como ele é”, mas no *olhar* que é capaz de atravessar as telas e ver o mundo “como ele se mostra”; que não está no ouvido que recebe ondas vibrantes de ar, mas sim na *escuta*, que é capaz de ouvir inclusive o silêncio — ou seja, que não está na materialidade fria do corpo físico, mas na amplitude do *corpo sensível*.

Nesse contexto, a opção pelo cinema enquanto ferramenta pedagógica se justifica devido à potência sensível subversiva a ele imanente, capaz de mobilizar redes intensivas de afetos. Esta é uma propriedade característica das artes de modo geral, através do compartilhamento da experiência sensorial. A partir da fermentação de afetos e do rearranjo de emoções potencialmente deletérias, como a melancolia, emergem aberturas para a reflexão e a proposição agentiva em torno de questões pungentes do país e, mais especificamente, da realidade de nossos estudantes. Isto é, abrem-se linhas de fuga em rizomas que permitem o crescimento exponencial da *vita activa*, conforme Arendt (2007): da ação como atividade humana transformadora e eminentemente política.

Com efeito, isso se dá através do potencial imaginativo do cinema: imaginário da ordem do onírico, que, quando direcionado à sua força instituinte, pode germinar a possibilidade da ação revolucionária no encontro entre a arte e as massas. Aqui nos referimos ao cinema diferente do *blockbuster hollywoodiano*. Temos em mente um cinema que não “achata os contornos das almas”, mas desorganiza as fronteiras desses contornos (BARTUCCI, 2000). Refletindo simultaneamente

em termos de educação e de saúde mental, o potencial do cinema nos oferece caminhos para romper com processos perversos de individualização e de autorreferenciamento do sofrimento enfrentados pelos sujeitos, particularmente por nossos estudantes.

Pensando agora nas dificuldades operacionais trazidas pelo ensino remoto na perspectiva das bolsistas, é justo mencionar o desafio do acúmulo de funções, uma vez que, para além das tarefas previamente estipuladas, surgiram outras atividades, tais como monitoria, atendimento aos estudantes por e-mail, reuniões e encontros síncronos, mediação dos debates, organização de materiais dos professores, além da responsabilidade de pesquisar conteúdos para as aulas, como informações sobre os filmes a serem exibidos. Tanto no projeto de Sociologia Urbana como em sua versão reformulada, *Cinema e Sociedade*, o trabalho das bolsistas gerou um robusto compilado das reflexões dos estudantes, que embasou a apresentação de trabalhos na mostra de produção acadêmica do campus e nos ajudou sobremaneira a fazer uma avaliação consistente das APNPs. A atuação das bolsistas foi essencial para o andamento a contento do projeto e, sem exagerar, até mesmo para sua viabilidade técnica, uma vez que os professores, “dinossauros digitais” engatinhando no ensino remoto, não poucas vezes se atrapalharam com questões relacionadas ao manejo da tecnologia.

Antes de explicar a metodologia de ensino do projeto, cabe contextualizar que cada ciclo de APNP durava quatro semanas, com aulas semanais de até três horas, somando-se uma hora de Sociologia e duas horas de Artes. Os encontros eram tanto síncronos como assíncronos. Em relação aos filmes, após algumas reuniões preparatórias do grupo, chegamos à seguinte seleção: *El empleo*, *O combustível da inércia*, e *Na missão, com Kadu* (curtas-metragens) e *Cabra marcado para morrer* (longa-metragem). Os filmes foram escolhidos para pensarmos em alternativas de superação do momento

difícil que estamos vivendo, inquietação que se refletiu na APNP do projeto de Sociologia Urbana. Estes são filmes que nos impulsionam à ação, especialmente à ação política, o que é um potente contraponto ao momento que estamos vivendo, em que o mundo parou ou, pelo menos, desacelerou devido à pandemia. São filmes brasileiros e latino-americanos (*El empleo*) independentes, que fogem da estética pasteurizada consolidada pelo cinema de Hollywood e que, acima de tudo, retratam questões e histórias nossas, preservando nossa memória e nos apontando alternativas para o futuro.

As ferramentas empregadas no projeto foram a plataforma virtual *Moodle*, com o qual já vínhamos trabalhando no ensino remoto; o *Google Meet*, que nos possibilitou transmitirmos filmes e dialogarmos com os estudantes, em tempo real, nos encontros síncronos; e o *Youtube*, plataforma em que os filmes se encontravam disponíveis. Em virtude da duração dos filmes, trabalhamos com duas dinâmicas diferentes. Assistimos aos curtas-metragens de forma síncrona pelo *Google Meet*, transmitindo-os através da função *apresentação*, e o longa-metragem de maneira assíncrona, disponibilizando o link para acesso do filme no *Moodle*. Foram dois encontros síncronos, na primeira e na última semana do projeto, cada um com duas horas de duração. Dividimos cada encontro em três aulas separadas para grupos distintos, um deles reunindo os primeiros anos, outro, reunindo os segundos, e mais um congregando terceiros e quartos anos. Nas semanas intermediárias, orientamos os estudantes a assistirem o longa-metragem e a responderem questões sobre o filme no *Fórum do Moodle*, de modo assíncrono, respeitando sua disponibilidade de tempo.

No primeiro encontro, exibimos as animações *El empleo* e *O combustível da inércia*. Ademais, apresentamos o projeto e debatemos longamente com os estudantes, que participaram abrindo os microfones e/ou câmeras, compartilhando seus pensamentos em

voz alta, bem como através da escrita, usando a ferramenta *Chat* da plataforma. O filme *Cabra marcado para morrer*, por sua vez, por ser um longa-metragem e demandar maior tempo de exibição, foi visto individualmente nas duas semanas seguintes. Depois de vê-lo, os estudantes elaboraram mapas mentais expressando suas percepções acerca do conteúdo e das provocações suscitadas pela película. Tal mapa constituía o instrumento de avaliação da APNP. Na última aula, exibimos o curta *Na missão, com Kadu*, repetindo a dinâmica da semana inaugural, mas, desta vez, promovendo a avaliação e o encerramento do projeto.

A ordem dos títulos foi cuidadosamente planejada. Buscamos começar com filmes que instigassem reflexões mais gerais sobre a condição/existência humana e a sociedade, para depois abordarmos roteiros que explorassem momentos agudos de crise, ruptura e transformação, visando alcançar, com isso, o cerne da proposta do projeto. Para a primeira semana, escolhemos curtas que abordavam, entre outros temas, relações de trabalho e poder, aceitação do *status quo* e saúde mental. Foi o ponto de partida para então trabalharmos com dois documentários relacionados às lutas de movimentos sociais por direitos básicos, como a luta pela terra e reforma agrária, em *Cabra Marcado Para Morrer*, e a luta pela moradia, em *Na Missão com Kadu*. Muitas outras questões suscitadas pelos filmes foram trazidas à tona pelos estudantes nos debates, tais como a violência do Estado, as estruturas desiguais da sociedade brasileira e a memória das lutas da classe trabalhadora.

Se, por um lado, é verdade que os debates realizados pelo *Google Meet* têm um ritmo próprio ao ensino remoto, distinto da dinâmica mais calorosa da sala de aula, por outro, podemos assegurar que foram surpreendentemente frutíferos. Para fins de organização dos debates, utilizamos um sistema de inscrições pelo *Chat do Google Meet*; assim, conseguimos dar voz a todos que desejaram se expressar,

o que nos trouxe reflexões instigantes. Apesar de sentirmos falta do contato presencial com os estudantes e das dificuldades encontradas ao realizar a transição para o ensino remoto, em caráter emergencial, é importante reconhecer as possibilidades que o ensino à distância nos abriu. Por exemplo: em um dos encontros, quando assistimos *O combustível da Inércia*, pudemos contar com a participação do criador do curta, Christian Caselli, que mora no Rio de Janeiro, para debater com os estudantes. Com efeito, o encurtamento de distâncias que a tecnologia nos proporciona permitiu que tal encontro, muito difícil de ser realizado de forma presencial, se revelasse algo muito simples de ser feito.

A fim de ilustrar o desenrolar de nossos encontros síncronos, mostramos, a seguir, a imagem (Figura 1) de uma captura de tela da transmissão do curta-metragem *Na missão com Kadu*, debatido na última semana do projeto na APNP de março de 2021:

Figura 1 – Encontro síncrono do projeto.



Fonte: Print de tela do Google Meet.

Avaliando os resultados do projeto, sentimo-nos realizados por constatar o interesse e o engajamento de nossos estudantes nas atividades, e, sobretudo, por identificarmos potências criadoras - pulsões do desejo, segundo Deleuze e Guattari (1996) - que brotaram nos encontros, gerando explosões de afetos, que rumaram da inércia do

desânimo para a vontade coletiva de ação, mobilizadas pelo acionamento de emoções como indignação, raiva e esperança. Com efeito, embora os encontros fossem perpassados por tons sombrios de melancolia, esse era justamente o ponto de partida para a depuração, materializada em momentos intensivos muito especiais de catarse.

Um exemplo claro disso foi o rompante de um estudante do primeiro ano no último encontro síncrono do projeto, que, escutando atentamente o debate, após refletir a respeito de determinadas injustiças, rejeitou a paralisia e bradou a necessidade de resolução dos problemas apontados. O estudante, nitidamente afetado, demonstrou forte anseio por ação; não se intimidou pelas vicissitudes e convocou os colegas a buscarem soluções. Ou seja, o mal-estar geral foi catalisado em motivação e desejo de transformação, devido à mobilização de afetos proporcionada pelas atividades do projeto - tal qual linhas de fuga que fissuram linhas molares, provocando revoluções micropolíticas moleculares (GUATTARI, ROLNIK, 1996). Ao viabilizar momentos de ruptura, notamos que eles são combustíveis, não da inércia, como no filme, mas da ação.

Nos mapas mentais dos estudantes, trabalhos em sua maioria relacionados ao filme *Cabra marcado para morrer*, foi nítida a tônica no processo de emancipação decorrente de contextos de crise e injustiça social, o que expressa reflexão crítica e preocupação com a realidade atual. Nas imagens a seguir (FiguraS 2 e 3), mostramos o trabalho de mapeamento, feito por nossas bolsistas, do uso de palavras por parte dos alunos em seus trabalhos:

Figura 2 – Mapeamento das palavras-chave usadas nos trabalhos dos estudantes.

As palavras-chave dos mapas



Fonte: Pesquisa das bolsistas do Projeto

Figura 3 – Mapeamento das palavras-chave usadas nos trabalhos dos estudantes.

Uso de palavras



Fonte: Pesquisa das bolsistas do Projeto.

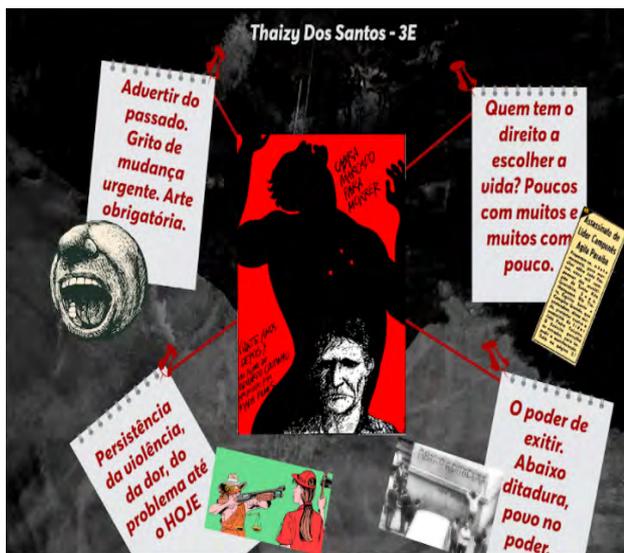
Pensamos que os resultados mais impactantes do projeto foram justamente aqueles produzidos no contexto dialógico dos debates, em razão da força criada a partir da circulação de ideias e afetos no grande grupo, magia possível na dinâmica do encontro síncrono. Não obstante, é premente ressaltar a qualidade dos trabalhos individuais dos nossos estudantes, razão pela qual apresentamos abaixo três mapas mentais de alunas do terceiro ano entregues como forma de avaliação da APNP (Figuras 4, 5 e 6).

Figura 4 – Mapa mental da aluna Ágatha da turma 3B.



Fonte: Trabalhos de avaliação do projeto.

Figura 5 – Mapa mental da aluna Thaizy da turma 3E.



Fonte: Trabalhos de avaliação do projeto.

Figura 6 – Mapa mental da aluna Gabrielle da turma 3B.



Fonte: Trabalhos de avaliação do projeto.

De modo geral, o projeto teve êxito na proposta de conduzir os estudantes à reflexão, fazendo-os pensar não apenas sobre os temas abordados nos filmes, mas também sobre suas próprias realidades, incluindo angústias latentes, decorrentes do isolamento e do ensino remoto, dentre outras questões particulares ao contexto de cada um. Tais caminhos incertos, rizomáticos, nos mostram que o investimento nas ideias dos discentes e a garantia de espaços seguros e empáticos de fala e escuta podem apresentar resultados impressionantes, que vão muito além do esperado na concepção de um projeto de ensino. Notamos, de fato, ricos processos de criação de intersecções entre os assuntos os mais variados, como, por exemplo: estudantes iniciando a fala abordando a depressão e concluindo-a tratando da questão do porte de armas; estudantes relacionando suas agruras na pandemia às dos manifestantes de movimentos sociais que lutam pelo direito à terra e à moradia; outros, associando guerra às drogas e violência policial aos desafios e anseios da juventude brasileira contemporânea, etc.

Em todo caso, como era de se esperar em função do contexto de pandemia e ensino remoto, deparamo-nos com alguns imprevistos e dificuldades, algumas das quais de nosso conhecimento desde o início do projeto, como o flagrante desânimo de muitos discentes e a falta de vontade de estudar, devido, entre outras razões, ao isolamento e às más notícias recebidas diuturnamente. Não foi fácil encontrar uma abordagem motivadora que agisse como antídoto a essa melancolia. Com efeito, foi um processo de tentativa e erro, certamente com muitos erros, mas que felizmente acabou mostrando bons resultados. Ademais, nas APNPs não há como monitorar a realização de atividades assíncronas, então não sabíamos se os estudantes realmente continuavam participando do projeto. Nas APNPs anteriores, o baixo número de inscrições e o abandono das disciplinas no decorrer dos ciclos foram fantasmas que assombraram a instituição, aumentando a sensação de desânimo da comunidade acadêmica. Só na última aula síncrona pudemos constatar o nível

de engajamento dos alunos, que acabou nos trazendo uma grata surpresa. Entre os imprevistos, vale mencionar os problemas técnicos de última hora, como a má qualidade da internet, que, em um dos encontros, atrapalhou a transmissão dos curtas, o que nos deixou bastante chateados.

O remédio para as dificuldades oriundas do contexto atual, como já dissemos, está na própria proposta do projeto. Longe de querer resolver todos os problemas, o que indicaria um idealismo arrogante e pueril, mas também longe de nos jogarmos “nas cordas do conformismo”, pensamos em algumas alternativas, tanto pragmáticas como ético-políticas, consubstanciadas finalmente na ideia de romper com a espiral negativa da melancolia a partir da potência transformadora do cinema. Fazer essa ideia florescer no debate solidário, apontando alternativas instigantes para o futuro, a fim de fazer nossos estudantes enxergarem saídas para o momento enclausurante da pandemia e futuros possíveis com esperança foi nossa aposta, tão incerta quanto necessária. Enfim, apostamos na máxima de Antonio Gramsci (2006), que, em seus cadernos escritos no cárcere, nos exortou a transformarmos a realidade a partir do “pessimismo da razão e do otimismo da vontade”.

Devido aos êxitos do projeto, decidimos dar continuidade às atividades neste ano letivo. Por estarmos agora mais preparados para trabalhar com o ensino remoto, esperamos obter resultados ainda mais expressivos, até mesmo porque contaremos com a participação de todos os estudantes. A continuação se dará com encontros mensais, o que nos possibilitará trabalhar com mais calma e, quem sabe, promover debates mais profundos. O eixo temático dos encontros ainda não foi decidido, mas uma coisa é certa: devido à chuva de ideias que nos encharcou ao longo do projeto, não faltará assunto para a elaboração desta nova etapa.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BARTUCCI, G. *Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação*. Imago, 2000.
- DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- FREUD, S. *Luto e melancolia*. Obras completas, ESB, v. XV. Rio de Janeiro: Imago, 1917/1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4a. Edição. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HAN, Byung-Chul. *A Sociedade do Cansaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- KEHL, Maria R.; SAFATLE, Vladimir. Melancolia do poder. Programa Café Filosófico. TV Boitempo, 2016. Disp. em <https://www.youtube.com/watch?v=NtqCR5845XY>.
- OURY, J. *O Coletivo*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- RODRIGUES, Fernando; SANTOS, Luiz Eduardo Nobre dos; ZOPPO, Filipe. D'AVILA, Geruza Tavares. *O estágio que não foi: relato de experiência em tempos de pandemia*. 19ª Mostra de Produção Universitária. Rio Grande - RS: FURG., 2020. Disponível em: <https://mpu.furg.br/anais1?layout=edit&id=166>. Acesso em 29/04/2021.



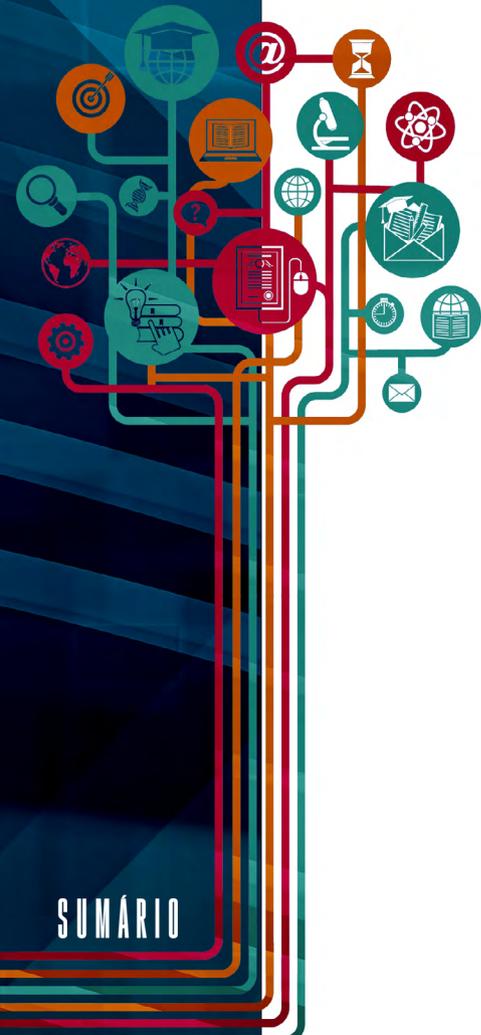
Patrícia Anselmo Zanotta

Daner Silva Martins

Carla Pereira Wenderroschs Gomes

Letícia Pereira dos Santos

POSSIBILIDADES FORMATIVAS A PARTIR DE UM ESTUDO SOBRE GERAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS



Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar como atividades diversificadas e interdisciplinares promoveram aprendizagens significativas aos alunos, do ensino médio integrado, no contexto emergencial de ensino remoto decorrente do isolamento sanitário imposto pela pandemia do novo coronavírus. A partir da proposição de uma atividade online sobre polímeros e geração de resíduos sólidos urbanos, aos alunos do 4º ano, identificou-se a presença dos conceitos de Formação Integral, do Educar pela Pesquisa, da Interdisciplinaridade e a abordagem sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, que foram utilizados como pressupostos teóricos para este ensaio. A produção de informações se deu a partir dos resultados das pesquisas e reflexões realizadas pelos discentes, bem como pela busca por informações publicadas sobre o tema em questão. Esses dados em conjunto foram analisados estatisticamente pelas bolsistas do projeto “Formação Integral pela Experimentação em Química” e organizados em forma de pôster, e submetido para a competição do projeto internacional de alfabetização estatística - ISLP, onde foi classificado em primeiro lugar na categoria ensino médio na etapa nacional e representará o Brasil nessa categoria na etapa internacional. Com a análise desses dados e a produção do pôster, obteve-se como resultado que os alunos produzem mais lixo que as médias mundial, regional e estadual, ficando abaixo somente da média nacional. O trabalho proporcionou aos discentes a reflexão sobre a geração de resíduos sólidos urbanos, a importância da reciclagem e o seu papel social, além do aprendizado sobre polímeros. Concluiu-se assim, que o ensino remoto, ainda que emergencial e sem uma formação prévia dos docentes para a educação a distância, possibilitou o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção de aprendizagens significativas. E ainda, que essas atividades oportunizaram aos alunos assumirem corresponsabilidade pela construção dos saberes através de uma formação integral, em sua completude.

Palavras-chave: Polímeros; Estatística; Formação integral; Interdisciplinaridade; CTSA.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensino remoto emergencial decorrente do isolamento sanitário imposto pela pandemia do Covid-19, iniciou-se através das atividades pedagógicas não presenciais - APNP, ofertadas de forma facultativa aos alunos do IFRS a partir de setembro de 2020 até abril de 2021. As APNP para os cursos integrados do *Campus* Rio Grande ocorreram em seis módulos mensais, divididos em dois editais, nos quais eram informadas as disciplinas que seriam ofertadas, e nas quais os alunos deveriam realizar as inscrições individualmente.

Durante esse período o calendário acadêmico esteve suspenso, porém, apesar disso, considera-se que houve uma boa adesão dos alunos, especialmente dos concluintes do ensino técnico integrado, tanto na disciplina de química (73%), como na de matemática (68%). Embora esses contextos sejam as principais referências para o presente relato, outras áreas se fizeram presentes, como o inglês e a educação ambiental.

A adesão dos alunos ao ensino remoto foi apenas o primeiro passo para se considerar a experiência das APNP exitosa, era preciso também garantir a permanência deles. Para tanto, buscou-se desenvolver atividades diversificadas, como mapas mentais, simuladores, experimentos práticos com materiais caseiros, trabalhos de pesquisa, entre outros recursos que promovessem aprendizagens significativas, especialmente relacionadas com o cotidiano dos estudantes.

Dentre as diversas propostas efetuadas, apresenta-se nesse relato os desdobramentos de um trabalho realizado com as turmas de Química III, disciplina oferecida aos alunos de 4^o ano, cujo tema central era o estudo dos polímeros e os impactos social e ambiental dos resíduos sólidos gerados a partir do consumo desses materiais. Os

resultados foram analisados em conjunto com as ações das bolsistas do projeto de ensino “Formação integral pela experimentação em química” e com o estabelecimento de inter-relações com outras áreas, mais especificamente com a matemática.

A proposição do trabalho sobre polímeros fundamentou-se nos pressupostos teóricos assumidos pelos professores envolvidos, e que estão expostos no tópico seguinte. Após essa discussão das teorias, apresenta-se o detalhamento da experiência didática, com a explicitação das metodologias de ensino e de análise dos resultados. E conclui-se o presente texto, com as considerações finais e referências consultadas.

Pressupostos Teóricos

Permeiam a prática docente dos autores deste relato, teorias como a formação integral, o educar pela pesquisa, a interdisciplinaridade e abordagens envolvendo as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente - CTSA. Cujas bases são brevemente apresentadas a seguir.

Formação integral

A formação integral faz parte da concepção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005; RAMOS, 2007), a qual se caracteriza por uma compreensão de totalidade, de formação de sujeitos competentes em suas diversas dimensões (RIOS, 2008 e 2013). Assim, apresenta-se a

compreensão assumida pelos autores enquanto docentes e, colocada em prática na proposta didática em estudo.

Compreendo agora que a formação integral pode se dar através de um curso técnico integrado ao ensino médio, mas esta formação não se reduz a um currículo integrado. Ela consiste numa compreensão do indivíduo em sua totalidade, e para ser integral precisa oportunizar o desenvolvimento do sujeito competente nas dimensões técnica, política, estética e ética, além de promover sua autonomia e autoestima, através do reconhecimento de si próprio e do outro com quem estabelece inter-relações. (ZANOTTA, 2018, p. 103)

Portanto, não buscamos apenas uma integração entre os conceitos químicos de polímeros e as teorias estatísticas da matemática. A atividade visou que os alunos pesquisassem e usassem esses conhecimentos de maneira crítica e ética, que refletissem sobre suas atitudes cotidianas, e propusessem mudanças, caso assim julgassem pertinente.

Educar pela pesquisa

O Educar pela Pesquisa reconhece a educação como “processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética” (DEMO, 1997, p. 1). Para tanto, assume como pressupostos básicos que “a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica”; que “o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa”; e que é necessário “fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno” (DEMO, 1997, p. 5).

Essa compreensão dialoga de forma direta com a concepção de formação integral defendida anteriormente. Em especial, ao oportunizar o desenvolvimento da autonomia e da assunção da

responsabilidade pela própria aprendizagem por parte dos alunos, características indispensáveis no ensino remoto. Identifica-se também a presença do questionamento reconstrutivo na proposição do trabalho sobre os resíduos sólidos, embora o tema de pesquisa tenha partido do professor, a estrutura da atividade possibilitou que as inquietações dos alunos fossem consideradas ao longo do processo.

Interdisciplinaridade

Historicamente, o conceito de interdisciplinaridade foi bastante discutido e até mesmo controverso entre pesquisadores, para este ensaio foi adotada a concepção proposta por Fazenda, na qual concebe a interdisciplinaridade como

[...] uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal (FAZENDA, 1996, p. 8).

Neste sentido, a interdisciplinaridade extrapola o trabalho realizado por mais de uma disciplina no âmbito escolar, acredita-se que em relação ao conhecimento obtido, o todo pode ser maior do que a soma de suas partes. Diante desta perspectiva, almeja-se a formação colaborativa de sujeitos (alunos e professores) com uma percepção crítica da realidade, engajada em estabelecer relações interpessoais e com o mundo do trabalho.

Além disso, pretende-se elucidar a presença da interdisciplinaridade nas bases nacionais que regem a Educação Profissional e Tecnológica. O Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (CNE/CP Nº1, 2021) apresenta a interdisciplinaridade entre os princípios norteadores deste segmento educacional.

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

Em consonância aos documentos legais do Ministério da Educação, o Estatuto do IFRS enumera em seu artigo 29 as bases para o currículo

O currículo no Instituto Federal está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-institucional, sendo norteado pelos princípios da inclusão social, da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção crítico-social de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (ESTATUTO DO IFRS).

Deste modo, identifica-se o diálogo emergente entre diversas áreas e conceitos, trabalhados ao longo dos cursos técnicos, e aplicados pelos alunos do quarto ano, para uma maior compreensão acerca da geração e destinação dos resíduos sólidos urbanos, como uma caracterização da presença das relações interdisciplinares na experiência em análise. Essas inter-relações se fazem presentes também com temas transversais como a educação ambiental, conforme exposto a seguir.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE - CTSA

A abordagem das relações entre ciência, tecnologia e sociedade - CTS, acrescidas ou não do termo ambiente - CTSA, não apresenta consenso na literatura, pois alguns autores afirmam que nas relações CTS já está presente a discussão ambiental, contudo, outros optam pela ênfase a esse campo e o uso da expressão CTSA (LUZ, QUEIROZ e PRUDÊNCIO, 2019). Sendo também essa a intenção dos docentes, ou seja, dar destaque à dimensão ambiental nas inter-relações presentes no ensino técnico integrado ao ensino médio.

Cabe ainda destacar que essa dimensão ambiental não se limita ao estudo de aspectos naturais do meio ambiente, mas compreende uma educação ambiental em sua totalidade. A qual precisa também ser explicitada, pois como afirmam Layrargues e Lima (2014, p. 26) não é “mais possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referencie os saberes e as práticas educativas realizadas”.

Deste modo, explicita-se o entendimento de educação ambiental assumido e aplicado na presente experiência didática, o qual considera que é necessário “incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas” (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 29). Justifica-se tal opção pois esta definição estabelece um diálogo direto com a concepção de formação integral previamente abordada.

Assim, após esta resumida apresentação das concepções acerca da formação integral, da educação pela pesquisa, da interdisciplinaridade e das relações entre ciência, tecnologia, sociedade

e ambiente que embasaram a experiência didática em estudo, parte-se para o detalhamento da metodologia desenvolvida com os alunos e para a análise dos resultados produzidos a partir das devolutivas discentes. Além disso, apresenta-se também o pôster elaborado pelas bolsistas para a divulgação do trabalho.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Apresenta-se na sequência o detalhamento do trabalho desenvolvido durante o módulo V das APNP, com as turmas de química orgânica, dos cursos Técnico Integrado em Automação Industrial, em Fabricação Mecânica e em Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Rio Grande⁷². A atividade foi proposta aos alunos a partir de uma contextualização na qual se explicitou informações referentes à produção de resíduos sólidos urbanos em nível local, regional, nacional e mundial, conforme dados a seguir.

No mundo todo, desde 1950, a geração de plásticos não para de crescer. Naquele ano, a produção foi de 1,8 milhão de toneladas anuais (GEYER, JAMBECK, LAW, 2017). Em 2018, esse número chegou a 456 milhões de toneladas por ano (KAZA, 2018). Já no Brasil entre 2010 e 2019, a geração de resíduos sólidos passou de 67 milhões para 79 milhões de toneladas por ano. Dos resíduos descartados em 2020, 13,35 milhões eram plásticos. Por outro lado, a parcela de resíduos coletados cresceu em todo o país, de 88% para 92% de cobertura. No Rio Grande do Sul foram produzidas 3.147.030 toneladas de resíduos sólidos urbanos em 2019, com um índice de coleta seletiva de 95,5%. O que coloca o RS entre os

⁷² Agradecemos aos alunos participantes pelo acolhimento da proposta e dedicação na realização do trabalho.

10 estados do Brasil que apresentam índice de cobertura da coleta seletiva acima da média nacional, que é de 92% (ABRELPE, 2020).

Após a explanação sobre a produção de resíduos nas diferentes escalas, instigou-se a reflexão a partir de alguns questionamentos. Na Figura 1 são detalhadas as orientações repassadas aos alunos para a realização do trabalho. Além destas, foram disponibilizados artigos (BRITO *et al.*, 2011; FRANCHETTI, MARCONATO, 2003; SPINACE, DE PAOLI, 2005) e outros materiais teóricos complementares sobre o tema.

Figura 1 - Orientações sobre o trabalho de polímeros.

Provocação inicial

Todos os dias, milhões de toneladas de todos os tipos de materiais são descartados em nossas casas, mas você já se perguntou a quantidade de lixo reciclável e orgânico que você produz a cada dia? Esse número é menor ou maior do que a média mundial? E a média brasileira? Vamos descobrir.

Questões propostas

1. Explique o que são Biopolímeros, Polímeros Biodegradáveis e Polímeros Verdes.
2. Na região que você mora, é feita a coleta seletiva do lixo? Em caso afirmativo, na sua residência é feita a separação do lixo orgânico e do lixo limpo?
3. Atividades Práticas:
 - a. Corte um pedaço de uma garrafa de água ou refrigerante, um pedaço do rótulo dessa garrafa e separe a tampa. Encha um copo com água e teste a densidade de cada uma das três amostras. Preencha a tabela 2 e compare com as informações da tabela 1.

Tabela 1: Densidade de alguns polímeros (sítio MAST)

Polímeros	Densidade / (g/cm ³)
Poli(tereftalato de etileno) PET	1,29-1,40
Poli(etileno) de alta densidade - PEAD	0,952-0,965
Poli(cloreto de vinila) PVC (rígido)	1,30-1,58
Poli(cloreto de vinila) PVC (flexível)	1,16-1,35
Poli(etileno) de baixa densidade - PEBD	0,917-0,940
Poli(propileno) (PP)	0,900-0,910
Poli(stireno) (PS) (sólido)	1,04-1,05
Poli(stireno) (PS) (espuma)	Menor que 1,00

Fonte: (FRANCHETTI e MARCONATO, 2003)

Tabela 2 – Experimento Prático: Garrafa

Amostra	Símbolo de reciclagem	Composição	Densidade esperada	Resultado experimental (comparar com a densidade da água)
Corpo da garrafa				
Rótulo				
Tampa				

Análise dos resultados:

Pesquise e explique por que existem campanhas de separação das tampas de garrafas, de caixas de leite e de outras embalagens para reciclagem. Você tem o costume de separar as tampas do restante do lixo limpo? Faz doação das mesmas para alguma entidade? Caso você não tenha esse hábito, reflita com os colegas do grupo se é possível contribuir de alguma forma.

b. Separe o lixo que pode ser reciclado durante uma semana e vá preenchendo a tabela abaixo, com informações sobre massa, volume e/ou unidades (faça a correta identificação de cada caso). Embora o foco do estudo seja sobre os polímeros, inclua na tabela informações também referentes a papel, vidro e metal, para poder calcular o percentual aproximado de cada tipo de resíduo. Inclua mais linhas na tabela se necessário.

Tabela 3 – Experimento Prático: lixo semanal

Identificação do lixo	Símbolo de reciclagem	Composição	Quantidade (identificar a informação: m, V ou u)	Representa qual % do lixo semanal?

Meça o volume aproximado dos sacos de lixo gerados durante a semana. Determine, com base no número de pessoas envolvidas na residência, qual o volume médio gerado por pessoa numa semana e num ano. Apresente os cálculos e uma análise dos resultados.

4. Com base nos seus hábitos atuais, que atitudes você pode adotar para reduzir a quantidade de lixo gerada?

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos trabalhos entregues pelos alunos, verificou-se que a atividade oportunizou as reflexões almejadas, além de ter culminado na produção de valiosos dados acerca das quantidades e tipos de resíduos sólidos produzidos pelos estudantes e seus familiares. Assim, ao se evidenciar o potencial da proposta para a promoção

da interdisciplinaridade, das relações CTSA e da formação integral, assumiu-se a escolha dessa experiência para compartilhar neste artigo.

Destaca-se, dentre as reflexões oportunizadas, que até a realização do trabalho, alguns alunos não tinham clareza sobre a quantidade de lixo produzido. Como exposto nas duas falas abaixo, que confirmam a necessidade de manter a discussão sobre CTSA presente de forma transversal aos conteúdos específicos das diferentes disciplinas.

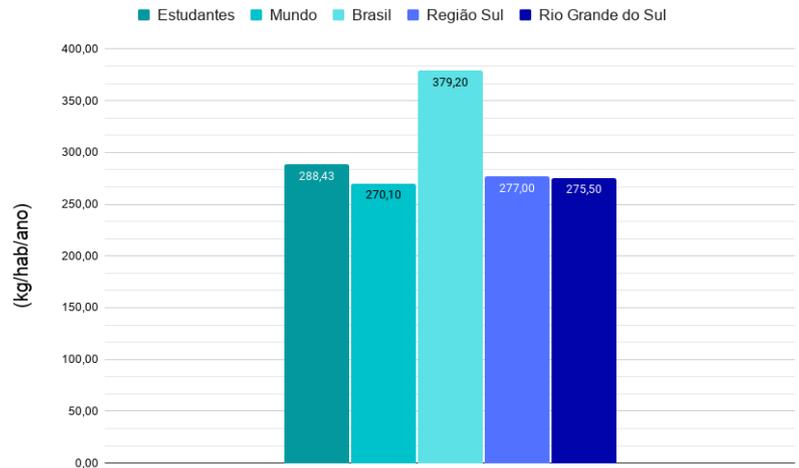
Esses resultados são da segunda semana de análise. Na primeira semana, tinham chegado várias encomendas, então a quantidade de caixas de papelão tinha sido muito grande. Além disso, eu tinha feito os cálculos por aproximações não tão precisas e, diante de resultados nos quais eu me recusei a acreditar, resolvi refazer a análise com um maior cuidado e precisão nessa última semana. De fato, a quantidade total diminuiu um pouco em relação ao que eu tinha calculado anteriormente, mas, ainda assim, é bem alta. Portanto, acho muito importante separar o lixo reciclável, mas não é porque é reciclável que podemos produzir/descartar à vontade, de qualquer forma, temos que tentar reduzir a quantidade absurda de resíduos que produzimos, principalmente o plástico. (ALUNO 1)

É interessante pensar que a gente não percebe o quanto de lixo produzimos por dia, a não ser quando paramos para ver em uma escala macro. O volume médio de lixo gerado aqui em casa em 1 ano é maior que o da piscina daqui. Se não houvesse coleta de lixo, em poucos anos a minha casa transbordaria lixo. Só assim para perceber a urgência da discussão sobre a produção de lixo e a importância da reciclagem. O lixo pode sair daqui de casa, mas ele vai para outro lugar. Com esses resultados é evidente que aqui em casa temos que ficar mais atentos sobre essa questão, de maneira a tentar reduzir a produção de lixo e aumentar o consumo de produtos recicláveis. (ALUNO 2)

A ênfase presente nas observações dos alunos sobre a quantidade de lixo produzida por pessoa, durante um ano, foi também surpreendente para os autores deste trabalho. A compilação dos dados é apresentada no Gráfico 1, onde se evidencia que a produção de

lixo dos alunos é superior às médias mundial (KAZA, 2018), regional e estadual, ficando abaixo apenas da média nacional (ABRELPE, 2020). Considerada bastante elevada, pois cada brasileiro produz, em média, mais de um quilograma de lixo por dia (ABRELPE, 2020).

Geração média de lixo por local



Fonte: elaborado pelos autores.

Além de conhecer a quantidade de lixo produzido, buscou-se identificar o destino desses resíduos. Para tanto, primeiramente analisou-se as respostas aos seguintes questionamentos: “existe coleta seletiva na sua casa?”, “você separa do lixo materiais que são coletados em campanhas?” e “você separa o lixo orgânico do lixo reciclável na sua casa?”. Os resultados estão apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Destino dos resíduos produzidos pelos estudantes



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisar as respostas da primeira e da terceira perguntas, cujos resultados foram iguais, acredita-se que possa ter ocorrido confusão ao se questionar se existe coleta seletiva “na sua casa”, quando o que se pretendia indagar era se era feito o recolhimento do lixo reciclável na localidade. Segundo Farias e Verdum (2016) a coleta seletiva na cidade do Rio Grande é realizada tanto pela Secretaria de Município de Controle e Serviços Urbanos - SMCSU como por uma empresa terceirizada, contudo, nem todas as ruas são contempladas com a coleta porta a porta. Recentemente, a coleta seletiva na cidade foi suspensa por quase um mês, devido a irregularidades por parte da empresa terceirizada, o que levou ao rompimento do contrato por parte da prefeitura (REIS, 2021).

Essa interrupção na prestação do serviço evidencia dois pontos relevantes para se incluir na discussão com os alunos. O primeiro é referente ao caminho percorrido pelos resíduos domésticos após a coleta residencial até sua efetiva reciclagem e, o segundo, envolve questões sociais como “quais as condições de trabalho das pessoas que atuam diretamente na coleta e separação dos materiais?”. O que leva à constatação de que não basta ter o hábito de separar o lixo reciclável e fazer o correto descarte, é preciso ter consciência do destino final desses resíduos.

A questão referente às campanhas, trouxe citações específicas sobre o programa socioambiental “Tampinha legal” que promove ações educativas sobre o destino adequado dos resíduos plásticos, e auxilia entidades assistenciais. Algumas dessas entidades beneficiadas pelo projeto na cidade do Rio Grande são a Associação de apoio a pessoas com câncer - AAPECAN; o Asylo do Rio Grande; o hospital universitário - HU; organizações de apoio aos animais e diversas escolas. Além da possibilidade de retorno financeiro direto aos catadores de lixo. Abaixo são apresentados alguns excertos que demonstram a posição dos alunos frente à questão proposta.

Existem essas campanhas para solucionar diversos problemas tanto da questão ambiental quanto da social. Como por exemplo, o programa tampinha legal, em que entidades assistenciais fazem a coleta das tampinhas e nas próprias entidades elas são separadas por cor (o que agrega valor) e assim trocadas por dinheiro na fundação gaúcha dos bancos sociais, dinheiro esse para entidade. Assim ajudando também o meio ambiente, pois essas tampinhas posteriormente são vendidas para o reciclador que as prepara e vende para indústria, fazendo com que o plástico que iria fora e demoraria muito tempo para se decompor seja reaproveitado. O que também implica nos índices de coleta municipal, estadual e federal. Não possui o costume de separar as tampas, mas mediante a pesquisa é interessante o impacto que tal atitude causa no planeta. (ALUNO 3)

A existência das campanhas de separação de tampinhas se dá por alguns motivos, sendo o principal deles a conscientização socioambiental das pessoas a reciclarem-as, já auxiliando numa mudança de hábitos das pessoas. Além disso, essas campanhas recebem certo valor monetário pelas toneladas de tampinhas arrecadadas, processadas e vendidas a empresas de pequeno e médio porte, esse valor é utilizado, em sua maioria, para melhorar o atendimento a crianças e adolescentes. Normalmente nós separamos as tampas do restante do lixo reciclável, justamente com o intuito de levá-las a centros de reciclagem ou doar a empresas/pessoas que têm interesse nas tampinhas. (ALUNO 2)

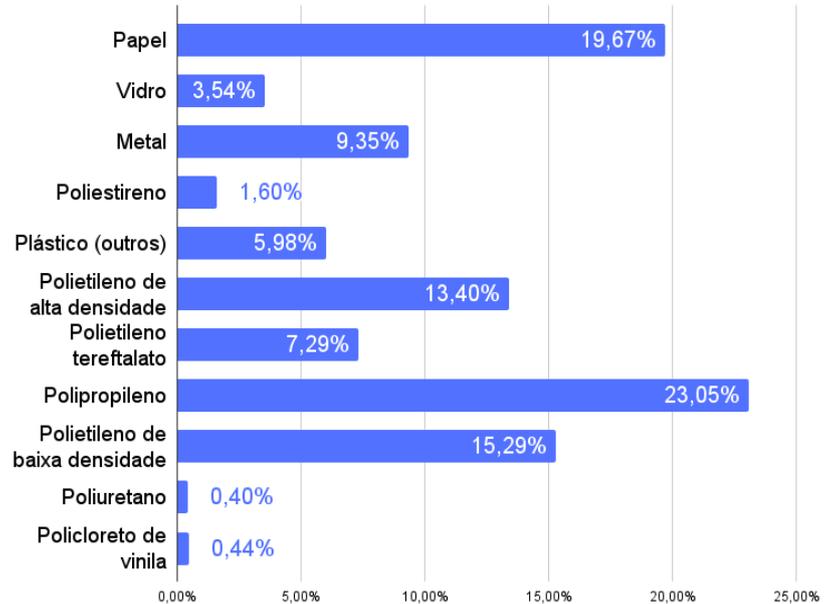
Em nosso grupo, não temos o hábito de separar tampinhas do lixo, embora já tenhamos feito algumas vezes para ajudar algumas campanhas. Concordamos que podemos contribuir com essa pequena atitude, principalmente porque ajuda diversas pessoas, por exemplo, com a compra de material para hospitais, material escolar e pagamento de dívidas. (ALUNO 4)

Em Rio Grande há a coleta de tampinhas em alguns supermercados, nos shoppings e por alguns clubes voluntários. Os alunos separam às vezes as tampinhas do restante do lixo, mas para ser usado em alguma atividade e não para doação, contudo não pode ser considerado como um hábito. O costume de juntar tampinhas pode ser incorporado à rotina, já que tanto os produtos, como os locais de coleta são de grande e usual circulação. (ALUNO 5)

O terceiro movimento de análise dos dados, consistiu na caracterização dos materiais presentes nos resíduos sólidos, conforme o Gráfico 3. Verificou-se que o polímero mais encontrado foi o polipropileno - PP, muito utilizado em embalagens flexíveis como sacos de alimentos (açúcar, feijão, arroz, etc.).

Gráfico 3 - Composição do lixo produzido pelos alunos.

Composição do lixo dos estudantes:



Fonte: elaborado pelos autores.

Além dos plásticos, também compunham o lixo: metal, vidro e papel. Sendo esse último, o segundo material em maior quantidade, e que requer um cuidado diferenciado na separação doméstica, de modo que sejam evitadas contaminações e uma possível inutilização do mesmo para a reciclagem.

Tal observação remeteu à necessidade de recursividade no processo de ensino e aprendizagem, pois apesar do foco inicial ter sido os polímeros, a caracterização dos resíduos produzidos, evidenciou que a questão da correta separação dos papéis e papelão, precisava ser trabalhada. Do mesmo modo, emergiu a discussão sobre o acondicionamento adequado dos vidros, com o objetivo de preservar a saúde dos trabalhadores envolvidos na coleta do lixo residencial.

A caracterização dos resíduos e os demais resultados discutidos acima foram organizados pelas bolsistas do projeto de ensino de química na forma de um pôster submetido para a competição do projeto internacional de alfabetização estatística - ISLP (do inglês: *International Statistical Literacy Project - Poster Competition 2020 - 2021*). O referido pôster foi classificado em primeiro lugar, em nível nacional, na categoria Ensino Médio, e, em função desse desempenho, foi traduzido para o idioma inglês⁷³, como ilustrado na Figura 2, de modo a representar o Brasil na etapa internacional, com previsão de divulgação do resultado final em julho de 2021.

Figura 2 - Pôster internacional de divulgação da proposta didática.

Statistics of solid urban waste: from micro to macro context of students

Every day, millions of tons of all types of material are discarded in our homes, but have you ever wondered about the amount of recyclable and organic waste that you produce each day? Is that number lower or higher than the world average? And the Brazilian average? Let's find out. This project presents a statistical analysis of the amount of garbage generated in the houses of participating students in the city of Rio Grande, located in Rio Grande do Sul - Brazil, by comparing this data with the state, regional, national and world average.

The data was collected in two ways:

- articles, news and research published on the internet;
- survey with high school students from an institute.

Figure 1 - Beach cleaning at Praia do Cassino



Source: Prefeitura de Rio Grande, 2020.

Beach cleaning at Praia do Cassino, in Rio Grande removes 13,380 tons of garbage from the sand. [1]

Worldwide:

Since 1950, the generation of plastics has grown constantly. In that year, the production was 1.8 million tons per year. In 2018, that number reached 456 million tons per year. [2]

In Brazil:

Between 2010 and 2019, the solid waste generation increased from 67 million to 79 million tons per year. Of the waste disposed of in 2020, 13.35 million were plastic. On the other hand, the portion of collected waste grew across the country, from 88% to 92% coverage. [3]

Figure 2 - Waste produced in Brazilian states in 2020 (kg / Hab / Year).



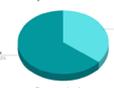
Source: Author

In Rio Grande do Sul, 3,147,030 tons of solid urban waste were produced in 2019. [3]

It is among the 10 states in Brazil that have a selective collection coverage index above the national average, with 95.5% rate. [3]

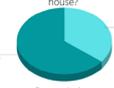
The survey data about the destination of solid waste generated by the participating students are displayed in Figures 3, 4 and 5.

Figure 3 - Is there selective collection in your street?



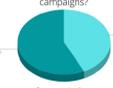
Source: Author

Figure 4 - Do you separate organic waste from recyclable waste in your house?



Source: Author

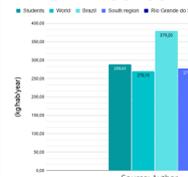
Figure 5 - Do you separate from the garbage, materials that are collected in campaigns?



Source: Author

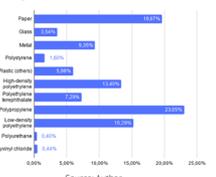
The results on the type and quantity of these residues are shown in Figures 6 and 7. Figure 6 compares the average waste generated by the students, in Rio Grande do Sul state [3], in south region [3], in Brazil [3] and worldwide [4]. Figure 7 indicates the characterization of material types waste present in the selective disposal, produced by students who make the separation in their houses.

Figure 6 - Average garbage generation by location



Source: Author

Figure 7 - Student waste composition



Source: Author

It was evidenced that the amount of waste generated by students is higher than the world and the Rio Grande do Sul state averages, whereas lower than the Brazilian average. In view of these facts and the acknowledgement of the global trend of waste generation growth, it was concluded that the approach of the theme in the school context, supported by statistical data, is extremely relevant to promote young people's comprehension on the subject.

[1] Prefeitura de Rio Grande. Task force in Praia do Cassino removes more than 13 thousand tons of garbage. Prefeitura de Rio Grande, 2020. Available in: <https://www.riogrande.rs.gov.br/tag/limpeza-da-prefeitura-na-praia-retrai-mais-de-13-mil-toneladas-de-lixo-no-cassino/>. Accessed on: March 5, 2021.
 [2] CIDEA. Rio de Janeiro, RJ. Law. Sisa Lawyer. Production, use and fate of all plastics ever made. Science Advances, 2017. Available in: <https://advances.sciencemag.org/content/3/7/1700782>. Accessed on: March 6, 2021.
 [3] Knowledge Panorama of solid waste in Brazil 2020. Anepaq, 2020. Available in: <https://abrepa.org.br/brasil/2020/>. Accessed on: March 5, 2021.
 [4] KAZA, Sipa et al. What a Waste 2.0: A Global Snapshot of Solid Waste Management to 2050. Open Knowledge Repository, 2018. Available in: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30117>. Accessed on: March 6, 2021.

Fonte: elaborado pelos autores.

Cabe ressaltar que a participação das bolsistas na referida competição não estava prevista no plano de trabalho inicial do projeto, mas resultou do interesse voluntário das mesmas. E ainda, que para o desenvolvimento do pôster foi necessário o estabelecimento de articulações entre conceitos de várias áreas, como a matemática e o inglês. Esses fatos caracterizam que a autonomia e a assunção pela própria aprendizagem se fizeram presentes também por parte dos proponentes da experiência didática e não apenas pelos alunos inscritos nas APNP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência didática relatada evidenciou que a proposição de trabalhos contextualizados com o cotidiano dos estudantes em que se oportunize o exercício da pesquisa, do estabelecimento de inter-relações com saberes desenvolvidos ao longo das séries e, de reflexões críticas, como as instigadas através do enfoque CTSA, promovem uma formação integral tanto de alunos como de professores. Pois todos aprendem nessas interações, e embora as ações pedagógicas tenham determinadas intencionalidades iniciais, a recursividade dos processos permite uma ampliação dos horizontes previamente definidos.

Outro aspecto importante a se ressaltar é que, assim como esse trabalho sobre polímeros e estatísticas dos resíduos sólidos, muitas outras atividades interessantes foram desenvolvidas durante as APNP e estão sendo realizadas com a retomada do calendário, ainda de forma não presencial. E que precisamos, enquanto proponentes e participantes, divulgar essas ações, especialmente para combater as constantes críticas aos professores e ao ensino remoto emergencial.

Como o nome indica, é emergencial, e não se deseja torná-lo regular. Mas frente à insegurança sanitária que ainda se faz presente, é necessário explorar ao máximo essa forma de ensino para possibilitar que os estudantes tenham seus direitos garantidos e, compreendam que suas atitudes, acolhida e dedicação às propostas didáticas são essenciais para o alcance de aprendizagens significativas.

Assim, confiantes do muito que pode ser feito nesse contexto de isolamento sanitário e de ensino remoto emergencial e, do quanto nossos alunos são criativos e abertos a novos desafios, encerramos o relato dessa experiência com a mente fervilhando de novas ideias. Que sigamos sempre nesse companheirismo entre docentes e discentes em prol de uma educação pública e de qualidade, tão característica do IFRS.

REFERÊNCIAS

ABRELPE. *Panorama of solid waste in Brazil 2020*. Abrelpe, 2020. Available In: <https://abrelpe.org.br/panorama/>. Accessed on: March 5, 2021.

BRASIL. *Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 02 Ago. 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021 - Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em 25 de abril de 2021.

BRITO, G. F.; AGRAWAL, P.; ARAÚJO, E. M.; MÉLO, T. J. A. Biopolímeros, Polímeros Biodegradáveis e Polímeros Verdes. Departamento de Engenharia de Materiais – Universidade Federal de Campina Grande. *Revista Eletrônica de Materiais e Processos*, v.6.2 (2011) 127-139. Disponível em: <<http://www2.ufcg.edu.br/revista-remap/index.php/REMAP/article/download/222/204>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

FARIAS, B.C.F.; VERDUM, R. Gestão de resíduos sólidos domiciliares em Rio Grande/RS: sistema de coleta seletiva. In: AMARO, A.B. & VERDUM, R. (orgs.) *Política Nacional de Resíduos Sólidos e suas Interfaces com o espaço geográfico: entre conquistas e desafios*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 309-320.

FAZENDA, I. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4.ª edição. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCHETTI, S.M.; MARCONATO, J.C. A importância das propriedades físicas dos polímeros na reciclagem. *Química Nova na Escola*, n.18, 42-45, 2003. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc18/A09.PDF>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GEYER, R.; JAMBECK, J.R.; LAW, K.L. Production, use, and fate of all plastics ever made. *Science Advances*, 2017. Disponível em: <https://advances.sciencemag.org/content/3/7/e1700782>. Acesso em: 6 de março de 2021.

IFRS, *Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*, 2018. Disponível em: [Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia \(ifrs.edu.br\)](http://www.ifrs.edu.br). Acesso em 25 de abril de 2021.

KAZA, S. *et al.* What a Waste 2.0: A Global Snapshot of Solid Waste Management to 2050. *Open Knowledge Repository*, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30317>. Acesso em: 6 de março de 2021.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo v. 7, n. 1, p. 23-40, 2014.

LUZ, R.; QUEIROZ, M.B.A.; PRUDÊNCIO, C.A.V. CTS ou CTSA: o que (não) dizem as pesquisas sobre educação ambiental e meio ambiente? *ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec.*, Florianópolis, v. 12, n. 1 p. 31-54, maio. 2019.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. IIEP, 2007. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculointegrado.pdf>. Acesso em: 13 Dez. 2016.

REIS, E. *Serviço de limpeza urbana será retomado na segunda-feira*, 3. Prefeitura Municipal do Rio Grande, 30 de abr. de 2021. Disponível em:

<<https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/servico-de-limpeza-urbana-sera-retomado-na-segunda-feira-3/>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

RIOS, T.A. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. *In: Organicom*, São Paulo, v. 5, n. 8, 2008. p.78-88.

RIOS, T.A. Ética e competência [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN: 9788524920899.

SPINACE, M. A. S.; DE PAOLI, M. A.. A tecnologia da reciclagem de polímeros. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 28, n. 1, pág. 65-72, fevereiro de 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422005000100014>. Acesso em 14 de fevereiro de 2021.

ZANOTTA, P. A. *Reconhecimento e Competência: Dimensões da Formação Integral no Ensino Técnico Integrado*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, março de 2018.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Adriele Colossi

Estudante do curso de Informática para Internet no IFRS, em 2020 participou como bolsista dos projetos Sociologia Urbana, Artes e Produção Audiovisual: Imagens e reflexões sobre a cidade de Rio Grande e Desenvolvimento de Tecnologias Assistivas Didáticas para pessoas com Necessidades Específicas.

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Doutora e Mestre em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e especialista em Educação (URCAMP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2010. Líder do grupo Pesquisa em Tecnologias, Produção de Materiais e Linguística Aplicada (IFRS/CNPq) e coordenadora do projeto "Multimodalidade no ensino de português: produção e adaptação de materiais para finalidades específicas".



Carla Pereira Wenderroschs Gomes

Cursa o quarto ano do curso técnico integrado em Informática para Internet no IFRS Campus Rio Grande e o primeiro semestre de Engenharia Química na FURG. Atuou como bolsista no projeto de ensino Formação Integral pela Experimentação em Química no período de março de 2019 a março de 2021. Autora de poster classificado na International Statistical Literacy Project - Poster Competition 2020 - 2021 em primeiro lugar, em nível nacional, na categoria Ensino Médio e representará o Brasil na etapa internacional nessa categoria.

Literacy Project - Poster Competition 2020 - 2021 em primeiro lugar, em nível nacional, na categoria Ensino Médio e representará o Brasil na etapa internacional nessa categoria.

Caroline da Silva Ança

Mestre em Educação Ambiental e graduada em Pedagogia, ambas pela FURG. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente na mobilização de propostas pedagógicas participativas e democráticas, que visam a promover o diálogo e a construção-coletiva no que tange à interseção ensino e aprendizagem. Atualmente, tem interesse pelo brilho nos olhos



de quem aprende, pela poesia viva que voa nos espaços institucionais e pela estética propiciada pelos encontros e pela convivência. Há 12 anos se constitui pedagoga no IFRS Campus Rio Grande.



Caroline Machado de Souza

Leitora, feminista e escritora de poesias nas horas vagas, formanda em Eletrotécnica pelo IFRS - Campus Rio Grande, bolsista voluntária do projeto de ensino de sociologia pelo segundo ano consecutivo, hoje participando da bolsa Sociologia urbana, arte e produção audiovisual: imagens e reflexões sobre a cidade de Rio Grande.

Daner Silva Martins

Graduado em Matemática Licenciatura Plena pela FURG (1999), Especialista em formação de Professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista (2008), Mestre em Ensino de Matemática da UFRGS (2013) e Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na FURG, com a temática de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática para alunos cegos. Atualmente é professor do IFRS - Campus Rio Grande e participa como membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (GPEPT) e do Grupo de Pesquisa do CEAMECIM (FURG).



Daniel Baz dos Santos



Doutor em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), além de possuir mestrado em História da Literatura e graduação em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Nos últimos anos, pesquisa assuntos relacionados à mimese literária, à estética e à formação das Histórias em Quadrinhos, à linguagem cinematográfica, a gênero e suas representações, entre outras preocupações laterais. É professor do IFRS - Campus Rio Grande desde agosto de 2016.

Dardo Lorenzo Borna Junior

Professor de Ciências Sociais do IFRS Campus Rio Grande. Doutor em Antropologia Social e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador, artista, humanizador, sonhador. Tentando ser o melhor que posso para transformar o mundo em um lugar melhor.



Eduarda Silveira

Acadêmica em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas (FURG), no qual atua como bolsista ativa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Além disso, é técnica em Automação Industrial (IFRS), no qual desenvolveu pesquisa sobre elaboração e diagramação de materiais didáticos em língua inglesa como bolsista de iniciação científica. Atualmente desenvolve, na mesma instituição, pesquisa na área de metodologias ativas no ensino de língua inglesa, como colaboradora externa. Além disso, promove atividades de extensão, ensino e pesquisa na área de gênero, diversidade, corpo e sexualidade como membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do Instituto Federal.

Elisabete Bongalhardo Acosta

Mestre em Enfermagem e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – FURG, especialista em Metodologia do Ensino UCPel e em Atividade Física Personalizada, pela Universidade Gama Filho, licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da ESEF/UFPEL e professora EBTT do IFRS Campus Rio Grande desde 2016. Tem interesse nas áreas de Educação Física Escolar e Educação Física e Saúde.





Evelyn Muniz

Trinta anos, Pedagoga desde 2014, Psicóloga em formação e mãe da Rafaela. Sou fã da Psicanálise e de filmes de super-heróis. Responsável pelo financeiro de uma empresa de transporte há mais de 11 anos, em busca do dia em que vou conseguir viver somente do meu trabalho com a psicologia.

Fernando Rodrigues

Estudante de psicologia e graduado em artes visuais. Interessa-se por psicanálise, arte, cinema e filosofia. Irreparavelmente inquieto, vê na arte e na escuta analítica potentes possibilidades para criação de novas, sensíveis e inusitadas relações com a existência.



Filipe Zoppo



Graduando em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Encantado pelo sensível presente desde a literatura, poesia e na arte de maneira geral mas também presente na palavra, na fala, no olhar. Pesquisador transdisciplinar, velejando principalmente nas áreas da Psicanálise, Filosofia e Linguística, mas também por tudo quanto for necessário para a constituição de um Saber crítico e transformador.

Leonardo Costa da Cunha

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da ESEF/UFPel, na linha de Estudos Socioculturais do Esporte e da Saúde, mestre em Educação Física pelo PPGEF ESEF/UFPel na linha de Atividade Física, Esporte e Escola, graduado em Educação Física licenciatura pela FURG. Professor EBTT do IFRS Campus Rio Grande, desde 2013. Desenvolve trabalho com esportes alternativos no ambiente escolar e tem interesse em estudos socioculturais do futebol.





Leticia Morales Lehn

Formanda do curso Técnico Integrado em Automação Industrial do IFRS Campus Rio Grande e ingressante do curso de Direito na FURG. Atuou como bolsista em projeto de ensino para produção de material didático multimodal adaptado para portadores de necessidades específicas, fazendo uso da tecnologia assistiva da audiodescrição. Atuou em projeto de pesquisa em Linguística Aplicada para elaboração de materiais didáticos para desenvolvimento de habilidades comunicativas em Língua Inglesa em espaços digitais. Engajou-se em projeto de ensino em Artes e concluiu o estágio obrigatório do curso no laboratório de Eletrônica Básica, confeccionando e montando placas de circuito impresso.

Leticia Pereira dos Santos

Cursando o terceiro ano do curso técnico integrado em Refrigeração e Climatização no IFRS Campus Rio Grande. Participou como bolsista no projeto de ensino Formação Integral pela Experimentação em Química no período de outubro de 2020 a março de 2021. Autora de poster classificado na *International Statistical Literacy Project - Poster Competition 2020 - 2021* em primeiro lugar, em nível nacional, na categoria Ensino Médio e representará o Brasil na etapa internacional na mesma categoria.



Lucia Silveira Alda



Doutora em Letras (UFPel), Mestre em Letras (UCPel), Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador (UFMG) e licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas (FURG). É professora do IFRS - Campus Rio Grande desde 2015 e integrante do grupo de pesquisa “Produção de Materiais, Tecnologias e Linguística Aplicada”

(IFRS/CNPq), no qual coordena os projetos “Metodologias ativas e aprendizagem de língua inglesa: investigações teórico-práticas na escola” e “Elaboração e adaptação de materiais didáticos com recursos tecnológicos para aulas de língua inglesa”. Também atua no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS/IFRS), onde desenvolve atividades e ações de extensão, pesquisa e produção científica sobre as questões envolvidas em estudos de gênero em nível local e global sobre a importância do tema no Instituto e na comunidade.

Márcio Josué Ramos Torres

Mestre em Engenharia de Computação pela FURG, especialista em Engenharia de Sistemas pela ESAB, e graduado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas. Atua em projetos de pesquisa voltados ao projeto e desenvolvimento de tecnologias assistivas e educacionais. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Rio Grande, desde 2010. Tem interesse no ensino e aprendizado mediado pela tecnologia e recursos de interatividade e interação.



Mariana Batista dos Santos

Professora do IFRS Campus Rio Grande (IFRS), e da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Possui graduação em ciências sociais, mestrado e doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF/ Niterói) com estágio sanduíche na Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/ Paris).



Mariana Moura Kurowiski de Brito

Lésbica, feminista, corredora de rua, leitora e aspirante a poeta. Formanda em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) e bolsista do projeto de ensino Sociologia urbana, arte e produção audiovisual: imagens e reflexões sobre a cidade de Rio Grande.





Patrícia Anselmo Zanotta

Graduada em Engenharia Química (1996) e em Química Licenciatura (2007) pela FURG, mestre em Engenharia Química pela UFSC (1999) e doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela FURG (2018). Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFRS. Tem experiência nas áreas de Química e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional técnica, unidade de aprendizagem, experimentação em química e formação integral. Coordena o projeto de ensino “Recursos didáticos para o ensino de química” e o projeto de extensão “Olimpíadas do conhecimento”.

Raquel Andrade Ferreira

1967. Artista visual, Doutora em Poéticas Visuais pela PPGAV/IA/ UFRGS, Porto Alegre, RS. Professora do IFRS – Rio Grande. Líder do grupo de pesquisa Humanizar o humano: arte, corpo, linguagens e meio ambiente (IFRS/CNPq). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa DESLOCC (UFPEL/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Veículos da Arte (UFRGS/CNPq). Coordenadora da Mostra de cinema latino-americano do Rio Grande.



Simone de Araujo Spotorno Marchand



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela FURG, na linha Políticas Educacionais e Currículo, especialista em Dança pela PUC/RS, graduada em Educação Física pela UFPEL. Professora do IFRS Campus Rio Grande desde 2016. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação – GPEFE/UFPEL e

CORPOGRAFIAS - Laboratório de Estudos da Cultura Corporal, Movimento e Gesto: as danças em suas múltiplas manifestações. Tem interesse na área de dança, Educação Física, coordenação de projetos e políticas educacionais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ambiente educacional 75, 76
 APNP 109, 110, 124, 125, 168, 175, 176,
 178, 180, 186, 187, 193, 201
 aprendizado 10, 24, 46, 52, 60, 67, 68, 70,
 77, 81, 83, 169, 173, 186, 210
 aprendizado online 67, 68, 70
 Atividades Pedagógicas 107, 109, 110,
 168, 169
 audiodescrição 88, 95, 97, 101, 102,
 103, 209
 AVA 53, 57, 70, 74, 78, 81, 110

C

CAE 170, 171
 campus 13, 51, 108, 109, 110, 111, 168,
 171, 175, 193
 Cinema 165, 166, 168, 170, 171, 173, 175
 Comunicação 19, 54, 69, 72, 74, 86
 conhecimentos 24, 52, 61, 63, 73, 90, 92,
 189, 191
 Covid-19 13, 34, 41, 49, 54, 55, 57, 62, 66,
 95, 107, 117, 119, 136, 137, 168, 186
 CTSA 186, 188, 191, 192, 194, 195,
 201, 203

D

deficiência visual 92, 93, 94, 95, 97, 102
 design 73, 75
 Discord 33, 75
 docente 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
 28, 29, 30, 34, 36, 38, 46, 65, 66, 71, 86,
 88, 90, 91, 124, 188

E

EaD 18, 70, 71, 169

Educação Física 105, 106, 107, 108, 110,
 207, 208, 211
 educação profissional 18, 34, 60, 64, 65,
 202, 211
 EF 107, 108, 109, 110, 111, 120, 124
 ELO 88, 100, 101
 ementas 25, 32, 110
 encontros síncronos 17, 79, 168, 174,
 176, 178
 ENEM 34, 38, 39, 88, 93, 94, 95, 96, 97,
 101, 102
 ensino-aprendizagem 24, 61, 63
 Ensino Médio 20, 28, 34, 39, 88, 93, 107,
 124, 200, 203, 205, 209
 ensino presencial 49, 51, 54, 57, 58, 59,
 62, 63, 65
 Ensino Remoto 49, 50, 53, 65, 66, 69, 168
 ERE 49, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 69, 70, 71
 Escrita Criativa 145, 153, 154, 157, 158,
 162
 esperança 13, 14, 17, 36, 43, 44, 173, 178,
 183
 estratégias 17, 18, 19, 20, 25, 27, 28, 31,
 34, 38, 40, 49, 50, 61, 64, 89, 96, 102, 118,
 152, 157, 163, 168
 evasão escolar 47, 48, 49, 50, 52, 56, 62,
 64, 65

F

feedbacks 69, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 101
 Fenomenologia 145, 158, 161
 ferramentas digitais 22, 35, 67, 68, 69, 70,
 71, 72, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 84,
 85, 86
 FITA 30, 46
 Formação integral 186, 187, 188

FREIRE 15, 24, 25, 37, 44, 45, 71, 86, 93, 95, 104

G

geração de resíduos 184, 185, 186, 193
GitHub 77, 78, 79, 81, 82, 83
Google 37, 77, 168, 176, 177, 178
Google Meet 168, 176, 177, 178

H

Hermenêutica 145, 158, 161

I

ideias 14, 21, 24, 27, 40, 45, 103, 124, 180, 182, 184, 202
IFRS 9, 28, 51, 71, 88, 89, 92, 107, 108, 109, 110, 111, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 186, 191, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211
instituições de ensino 17, 38, 51, 57, 59, 66
Interdisciplinaridade 168, 186, 190, 203

L

Literatura 89, 125, 143, 144, 145, 154, 165, 206
lives 22, 108, 125

M

materiais 17, 28, 38, 45, 50, 75, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 101, 102, 104, 105, 108, 118, 126, 146, 149, 174, 187, 194, 196, 197, 199, 205, 207, 209
MEC 18, 53
mediação 17, 18, 19, 23, 24, 25, 33, 40, 164, 174
Metodologias ativas 46, 49, 51, 64, 65, 66, 209
Ministério da Educação 18, 20, 53, 191
modalidade de ensino 53, 69, 109, 169
Moodle 22, 23, 29, 36, 70, 78, 81, 82, 83, 168, 176

O

OMS 18, 49, 53, 120, 143
online 18, 20, 21, 43, 53, 54, 55, 57, 58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 97, 102, 108, 111, 142, 186, 203

P

Pandemia 17, 65, 66, 168
Polímeros 186, 202
Produção de materiais 45, 88, 104
projeto de ensino 88, 95, 96, 165, 166, 168, 171, 182, 187, 200, 205, 206, 209, 210, 211

R

Rio Grande 9, 37, 51, 71, 88, 107, 108, 109, 110, 111, 122, 130, 143, 168, 169, 170, 184, 187, 193, 197, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211

S

sistema educacional 51, 109
Sociedade 165, 166, 168, 173, 175, 184, 186, 203

T

TDIC 17, 19, 20, 24, 54, 90, 102
tecnologias digitais 20, 21, 44, 52, 54, 59, 60, 66, 90
tempos de pandemia 47, 48, 49, 50, 65, 86, 103, 105, 106, 143, 144, 147, 168, 184
TIC 54, 60, 69, 71, 72, 75, 142

U

UFFPeI 168, 171, 207, 208, 209, 211



www.pimentacultural.com

ENSINAR E APRENDER NA PANDEMIA

resistência e esperança