

Autor
Me. Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

Organizadora
Profa. Dra. Pollyana dos Santos

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19



Compartilhando conhecimento

Autor
Me. Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

Organizadora
Profa. Dra. Pollyana dos Santos

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19



SYNAPSE
Editora

Compartilhando conhecimento

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Editor Chefe

Dr. Washington Moreira Cavalcanti

Autores

Cássia de Oliveira Rocha

Laís Brito Cangussu

Greici Bergamo

Conselho Editorial

Dr. Washington Moreira Cavalcanti

Dra. Laís Brito Cangussu

Dr. Jean Andrade Canestri

Dr. Rômulo Maziero

Ms. Jorge Luiz dos Santos Mariano

Dra. Daniela Aparecida de Faria

Ms. Paulo Henrique Nogueira da Fonseca

Ms. Edgard Gonçalves da Costa

Ms. Gilmara Elke Dutra Dias

Dra. Leonete Cristina de A. F. M. Silva

Dra. Edna Lucia da Rocha Linhares

Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Projeto Gráfico e Diagramação

Departamento de arte Synapse Editora

Editoria de Arte

Maria Aparecida Fernandes

Revisão

Os Autores

Autor:

Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

Organizadora:

Pollyana dos Santos

2025 by Synapse Editora

Copyright © Synapse Editora

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Synapse Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Synapse Editora pelos autores.

Todo o texto bem como seus elementos, metodologia, dados apurados e a correção são de inteira responsabilidade dos autores. Estes textos não representam de forma alusiva ou efetiva a posição oficial da Synapse Editora.

A Synapse Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Os livros editados pela Synapse Editora, por serem de acesso livre, *Open Access*, é autorizado o download da obra, bem como o seu compartilhamento, respeitando que sejam referenciados os créditos autorais. Não é permitido que a obra seja alterada de nenhuma forma ou usada para fins comerciais.

O Conselho Editorial e pareceristas convidados analisaram previamente todos os manuscritos que foram submetidos à avaliação pelos autores, tendo sido aprovados para a publicação.



Compartilhando conhecimento

2025

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

S586i Silva, Maikom Joaquim Barbosa Ecard da

Interfaces digitais e metodologias ativas no ensino de
língua portuguesa na educação profissional e tecnológica no
contexto da Pandemia da Covid-19.

Autor: Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva
Organizadora: Pollyana dos Santos

Belo Horizonte, MG: Synapse Editora, 2025, 85 p.

Formato: PDF
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-88890-56-1

DOI: <https://doi.org/10.63951/synapse978-65-88890-56-1>

1. Ensino profissional – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino.
3. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 4. Ensino - Metodologia.
5. Professores – Formação

I. Interfaces digitais e metodologias ativas no ensino de língua portuguesa
na educação profissional e tecnológica no contexto da Pandemia da Covid-19.

II. Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

CDD: 21 – 374.013

CDU: 37 - 374

SYNAPSE EDITORA

Belo Horizonte – Minas Gerais

CNPJ: 40.688.274/0001-30

Tel: + 55 31 98264-1586

www.editorasynapse.org

editorasynapse@gmail.com



Compartilhando conhecimento

2025

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

APRESENTAÇÃO

A pandemia da Covid-19 transformou, de forma repentina, aquilo que parecia estável – salas de aula se esvaziaram, professores foram lançados diante das telas e os estudantes precisaram aprender em meio a diferentes realidades, por vezes, desafiadoras. Nesse cenário, emergiu a necessidade de refletir a prática docente, não apenas como estratégia pedagógica, mas como um gesto humano de resistência, reinvenção e visão de futuro. A verdade é que as crises, muitas vezes, desnudam aquilo que permanecia invisível. Neste caso, a pandemia da Covid-19 revelou de forma abrupta a fragilidade de um sistema educacional que ainda se redefinia frente às tecnologias digitais.

É nesse contexto que esta dissertação se insere, trazendo à tona reflexões que ultrapassam a mera aplicação de recursos digitais. O que aqui se apresenta é uma análise rigorosa e, ao mesmo tempo, sensível sobre o papel das metodologias ativas e das interfaces digitais no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica. Essa análise consiste em compreender, diante de um cenário adverso, como foi possível construir práticas pedagógicas que privilegiam a interação e a troca em encontros distantes.

Mais do que registrar experiências, este trabalho provoca, instiga e abre caminhos para compreender o magistério contemporâneo em tempos de instabilidade. Assim, o leitor não encontrará nele receitas prontas, mas uma reflexão crítica sobre práticas que surgiram em decorrência do inesperado e que, agora, desafiam a repensar a formação docente, a mediação pedagógica e a própria essência do ensinar e do aprender. Aprender com a vida, com as circunstâncias e, principalmente, com os próprios erros.

A obra que o leitor tem em mãos é resultado de vivências concretas, de diálogos construídos entre professor e alunos, entre teoria e prática, entre o passado recente e os desafios do presente. Trata-se de uma proposta que, ao valorizar a interação e a troca, reafirma a importância de uma relação pedagógica dialógica, na qual o “eu” e o “tu” se encontram na construção coletiva do conhecimento.

Portanto, prezado leitor, ao percorrer estas páginas, permita-se refletir, questionar e dialogar. Que cada capítulo seja não apenas uma leitura, mas uma oportunidade de repensar o ensinar e o aprender em sua dimensão mais humana e transformadora.

O convite está feito! Portanto, leia, reflita, questione e, sobretudo, dialogue...

O Autor



Compartilhando conhecimento
2025

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	12
2.1 LOCUS DA PESQUISA	14
3 CONSTRUINDO CONCEITOS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E CIBERCULTURA	16
3.1 A LÍNGUA NA INTERFACE DA CIBERCULTURA	26
3.2 A LÍNGUA NO CIBERESPAÇO DE INTERAÇÃO COMUNICATIVA	24
3.3 A CIBERCULTURA NA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR	27
4 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	32
4.1 DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EPT MEDIATIZADO POR METODOLOGIAS ATIVAS	33
4.2 ENSINO HÍBRIDO E SALA DE AULA INVERTIDA	37
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA/WEBQUEST INTERATIVA	44
5 INTERFACES E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	40
5.1 AS INTERFACES DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: AVA, MOODLE E GOOGLE DRIVE/DOCS	44
5.2 FERRAMENTAS DIGITAIS PARA SE COMUNICAR E COMPARTILHAR ATIVIDADES: GOOGLE MEET E YOUTUBE	49
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
6.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E SEUS PONTOS DE VISTA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E INTERFACES DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PERÍODO PANDÊMICO	52
6.2 AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS SUJEITOS	60
6.3 QUESTÕES GERADORAS PARA RODA DE CONVERSA COM OS SUJEITOS	63
6.4 COLABORAÇÃO E SUGESTÕES DOS SUJEITOS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSAS DE MODO PROPOSITIVO E DIALÓGICO	66
7 PROPOSTA EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA/WEBQUEST INTERATIVA	73
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
SOBRE O AUTOR	84
APÊNDICE – PROPOSTA EDUCACIONAL	85
Prática de ensino Webquest Interativa	

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_01

Detectada na China, no final de dezembro de 2019, a COVID-19 provocou uma das maiores pandemias que se proliferou rapidamente pelo mundo, gerando sérias consequências e mudando a vida cotidiana de toda a população. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020 (OPAS, 2020), classificando a Covid-19 como uma patologia virótica, cuja sintomatologia está associada a uma síndrome respiratória aguda (ADIL *et al.*, 2021).

No Brasil, o primeiro caso da doença foi relatado pelo Ministério da Saúde (MS) em 26 de fevereiro de 2020. Entre os anos 2020 a janeiro de 2023, o MS registrou cerca de 36.717.501 casos confirmados em decorrência da pandemia por Covid-19 em todo país, sendo 696.188 o número de óbitos. Entre os casos, cerca de 1.317.922 ocorreram no Espírito Santo, com um registro de 15.001 óbito¹. Diante disso, vários estudos foram realizados na tentativa de criar uma vacina que pudesse conter a doença, sendo que a China, país de onde se originou o vírus, foi a pioneira no processo de vacinação (07/2020), seguida pelos Emirados Árabes (09/2020) e demais países como Alemanha, França, Estados Unidos e Espanha (12/2020)², por exemplo. No Brasil, a campanha de vacinação teve início em janeiro de 2021³, dando prioridade aos idosos que foram os mais vulneráveis ao vírus e, na sequência, aos demais brasileiros, em ordem decrescente por idade. Segundo o Plano Nacional de Operacionalização (PNO), até janeiro de 2023, 91,5% da população brasileira recebeu a primeira dose da vacina e 85,8% já está completamente vacinada, incluindo a segunda dose e o reforço⁴. No Estado do Espírito Santo, 93,76% da população recebeu a primeira dose da vacina, enquanto que 90,14% a segunda dose e 67% a dose de reforço⁵.

Esses fatos levaram a uma série de medidas emergenciais, incluindo as rotinas dos serviços educacionais em diversos países, que tiveram de se adaptar a um novo sistema de ensino remoto, devido às exigências estabelecidas para o distanciamento social, bem como para a utilização de máscaras e higiene das mãos, a fim de limitar e evitar a propagação do vírus. Para tanto, o ensino presencial foi substituído por interfaces digitais, que foram aprimoradas para favorecer o processo de interação e à manutenção dos programas propostos (GONDIM, *et al.*, 2021). Não obstante, a principal consequência desse fato foi a aceleração de uso do ensino remoto nas instituições, cujo suporte instrucional foi temporário e elaborado de modo rápido em tempos de crises, isto é, sem o devido planejamento de infraestrutura e de recursos necessários para práticas mais efetivas (WHITTLE, *et al.*, 2020; SHAK, *et al.*, 2022).

A adoção do modelo remoto em todos os níveis de ensino no Brasil se deu a partir da medida provisória nº 934 de 01 de abril de 2020, que estabelecia diretrizes excepcionais relativas ao ano letivo da educação básica e do ensino superior (BRASIL, 2020).

¹ Portal Coronavírus/ES

² Poder 360º - Vacinação contra Covid-19 no mundo

³ Portal Fiocruz – Vacinação contra Covid-19 no Brasil

O Ensino Remoto Flexível iniciou-se no segundo semestre de 2020, por meio da Resolução 01/2020, de 07 de maio de 2020, do Conselho Superior do IFES, que instituiu Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Assim, foi recomendada para os cursos técnicos de nível médio e os de graduação do IFES, a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por meios de interfaces digitais de informação e comunicação, que possibilitassem aos discentes o acesso, em seu domicílio, aos materiais de apoio e de orientação que permitissem a continuidade dos estudos, em função da situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

Diante disso, a transição para o ensino presencial iniciou em agosto de 2021, conjugando atividades pedagógicas presenciais e não presenciais para os estudantes, sendo o modelo de ensino regulamentado na instituição, pela Portaria do Gabinete do Reitor do IFES sob o n.1.191/2021, de modo que os meses de agosto e setembro foram destinados a uma transição, com a priorização de aulas para as turmas finalistas e para as aulas práticas de campo e de laboratório, sendo que a partir de outubro, foi previsto o retorno escalonado dos estudantes.

O retorno presencial flexível no campus Ibatiba ocorreu com todas as turmas dos cursos técnicos integrados e graduação em Engenharia Ambiental, tendo início em 5 de outubro e sem a necessidade de revezamento. Para os cursos de Pós- Graduação, o ensino continuou totalmente *online*, exceto por um curso semipresencial, cujas atividades no modelo flexível tiveram início em 5 de novembro,⁶ atribuindo a responsabilidade do ensino remoto flexível⁶ a cada campus, por meio da Gestão Pedagógica, dos docentes e do coordenador de curso, além da participação e representação estudantil. Posteriormente, foi publicada a Portaria nº 776, de 6 de abril de 2022, que declara como essencial todas as atividades da instituição, ficando facultativo o uso das máscaras nos ambientes do IFES, exceto nos setores específicos da área de saúde (IFES, 2022), sendo assim, o ensino remoto adotado pelo IFES durante a pandemia de Covid-19 teve como base os planos de trabalho estabelecidos por cada coordenação de curso em seus diversos Campus e pela equipe de gestão pedagógica dessas unidades, sendo o processo de ensino mediado por atividades não presenciais, por meio de tecnologias digitais compatíveis às interações necessárias entre docentes e discentes (IFES, 2020).

É importante destacar, que de modo isolado, o uso de interfaces digitais não é garantia de aprendizagem significativa, embora sejam recursos de valor destacado no que se refere a criar cenários potenciais para a aprendizagem, sendo que uma interface digital, por si só, não é capaz de garantir a aprendizagem, sendo, portanto, necessário o uso de uma metodologia de ensino adaptada a sua utilização (HONORATO; MARCELINO, 2020), não obstante, as interfaces incorporam os aspectos comunicacionais e pedagógicos, bem como a emergência de um grupo- sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa, aprendendo ao mesmo tempo. A educação online e seus dispositivos se configuram com os espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica, onde são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos sujeitos (SANTOS, 2006).

Nesse cenário, encontra-se o Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba, que por sua vez teve que se adequar às novas metodologias, buscando vencer os obstáculos então impostos pela situação. Assim, é fundamental compreender o contexto da pandemia da Covid-19, suas lições, experiências e desafios para toda comunidade escolar que soube conduzir todo processo, recriou sua atuação pedagógica e se conscientizou que estamos em um mundo digital e que os estudantes fazem parte de uma geração polegar⁷ e essencialmente tecnológica (MOURA, 2009).

Essa compreensão sobre como as interfaces digitais acessíveis aos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba possibilitaram aprendizagens

⁶ O ensino flexível prevê a combinação de atividades presenciais e não presenciais, e foi regulamentado na instituição pela Portaria n.1.119/2021 do IFES.

ativas no ensino de Língua Portuguesa (LP), objeto de estudo desta pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir a temática, o novo panorama e, sobretudo, estabelecer novas possibilidades e caminhos na prática docente e pedagógica do Professor de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio da mediação digital e metodologia ativa, sendo, portanto necessário apropriar dos conceitos e pressupostos desenvolvidos por Edméa Santos para diferenciar e estabelecer sentidos entre interface e ferramenta digital, de modo que a primeira corresponde aos ambientes virtuais a serem explorados pelos diferentes usuários, enquanto a segunda relaciona-se aos recursos que estão disponíveis nesses ambientes virtuais, de maneira que ambas são complementares, mas diferem na proposta, objetivos e funcionalidades.

O ensino da LP pressupõe a busca pelo diálogo, visto que a linguagem é um caminho pelo qual são construídas pontes entre os indivíduos, já que reforçam laços entre eles, de modo que é importante destacar a relevância que o ensino da LP adquire quando os estudantes se tornam protagonistas e os professores medeiam o processo de ensino-aprendizagem numa relação dialógica de produção e socialização de saberes humanos, sociais e culturais, por meio da mediação digital e metodologia ativa que possibilite atribuir sentidos ao cotidiano dos estudantes exige que o professor estimule o discente a uma busca pela compreensão de sua realidade, relacionando e articulando o uso de metodologias ativas por meio de interfaces digitais, dada a importância em problematizar e reconhecer o cenário pandêmico.

Assim, é preciso considerar que à medida que se recorre ao uso de interfaces digitais para ensinar LP, a EPT é estimulada a incorporar novos códigos, linguagens, significados e semioses durante o ensino, o que exige competências específicas que extrapolam o código verbal. Essas interfaces ainda, quando bem utilizadas, especialmente no ensino de LP, podem proporcionar um aumento na atenção dos alunos, colocando em prática o que é ensinado com a utilização de uma metodologia ativa. Além disso, outro aspecto que deve ser considerado ao se analisar o uso de interfaces digitais no ensino de LP é a maneira como o processo transcorre, uma vez que elas exercem papel importante no método de ensino-aprendizagem, principalmente no contexto relatado, destacando o papel e protagonismo do professor como mediador do processo que utiliza essas interfaces, enquanto auxílio didático e pedagógico na promoção de metodologias ativas (ALMEIDA, 2019).

Outro aspecto é que o ensino de LP nessa modalidade necessita de um diálogo constante entre as disciplinas, para que possa compreender as relações próprias às estruturas sociais e discursivas, isto é, no ambiente de trabalho (NOVAES, 2011). Além disso, é necessário reconhecer a realidade sociocultural dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente, identificando quais interfaces digitais lhes são acessíveis, por meio do diálogo entre os professores, visando a promoção de aprendizagens ativas no ensino de LP na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da pandemia da Covid-19, com base na mediação digital e metodologia ativa, visto que essas metodologias são essenciais para compreender o uso de interfaces digitais no ensino de LP no âmbito da EPT e ressignificadas nesse contexto.

Nesse sentido, surge então a seguinte problemática de pesquisa: Como as interfaces digitais acessíveis aos alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino do IFES Campus Ibatiba possibilitaram aprendizagens ativas no ensino de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19? Para responder tal questão, este estudo teve como objetivo geral identificar e descrever as interfaces digitais disponíveis e acessíveis no ensino de LP aos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto da pandemia da Covid-19, bem como desenvolver uma Sequência Didática apresentando propostas de atividades de exploração às interfaces digitais por meio do uso de metodologias ativas no ensino de LP no IFES Campus Ibatiba na Educação Profissional e Tecnológica.

Logo, tem como proposta estudar interfaces digitais acessíveis aos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba e suas possibilidades de aprendizagens ativas no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da pandemia da Covid-19, ancorado nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e descrever quais interfaces digitais estavam disponíveis e acessíveis no ensino de Língua Portuguesa aos estudantes no contexto da pandemia da Covid-19 e na EPT;
- Desenvolver uma sequência didática a partir da experiência dos professores, com propostas de atividades que envolveram Leitura e Interpretação de Gêneros e Tipos Textuais.
- Pesquisar em interfaces de cunho científico, tais como SciELO, Pubmed, Redalib e Google Acadêmico, cujos aportes teórico-metodológicos possam dialogar com diversos autores e pesquisadores nacionais e internacionais e os quais possam colaborar com a discussão deste estudo e ampliar os conhecimentos sobre o tema proposto;
- Realizar rodas de conversa para uma análise mais ampla dos resultados;
- Aplicar questionários com questões abertas e fechadas para um conhecimento mais amplo sobre os sujeitos e suas práticas referentes aos interesses desta pesquisa;
- Utilizar uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, numa perspectiva crítico-colaborativa para favorecer o processo de construção, produção e análise de dados a partir da observação participativa dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, este estudo introduz a proposta de pesquisa, incluindo, além desses objetivos, a justificativa, sujeitos e ambiente da pesquisa, bem como a questão problema, além de demais informações necessárias como a estratégia de ação, visando introduzir e apresentar todo o universo da pesquisa, de modo que no capítulo 2, que se relaciona à Metodologia explica-se os métodos e o delineamento que foram utilizados para conduzir a pesquisa, lócus de estudo, pessoas envolvidas, bem como suas ações a serem desenvolvidas no decorrer das ações.

No capítulo 3, Construindo Conceitos: Concepção de Língua, Linguagem e Ciberultura inicia-se a descrição do embasamento teórico-científico deste estudo, abordando temas importantes e essenciais para uma discussão conclusiva dos resultados, de modo que se fundamenta na construção de conceitos da concepção de linguagem, língua e ciberultura em sua relação com o ciberespaço na formação e constituição do sujeito leitor, tendo como base os recortes das teorias de Mikhail Bakhtin e Edméa Santos, além de outros autores, onde o dialogismo de Bakhtin se baseia numa influência exercida por diversas vozes na comunicação, que se interagem na produção de conhecimento por meio das tecnologias digitais.

No capítulo 4, denominado Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica discute-se as metodologias ativas no ensino da LP na EPT, bem como os desafios do docente no papel de mediador na articulação de linguagens contemporâneas no ciberespaço, que retrata o início de uma atividade na ciberultura por meio de estratégias pedagógicas na perspectiva da interação e interatividade, sendo necessário compreender o Ensino Remoto Flexível estabelecido pela Resolução 01/2020, em função da pandemia da Covid-19, tendo como objeto de análise o Ensino Híbrido e a Sala de Aula Invertida, além da apresentação de uma Sequência Didática constituída com intencionalidade didático-pedagógica, tendo-se em vista que trata-se de uma estratégia por meio de Metodologia Ativa para auxiliar o trabalho pedagógico de professor e estabelecer mecanismos de interação com os estudantes.

No capítulo 5, intitulado Interfaces e Ferramentas Digitais no Ensino de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19 são apresentadas as interfaces digitais como metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da pandemia por Covid-19, incluindo a organização de aulas e atividades, o compartilhamento de conteúdos, a comunicação e interatividade entre os sujeitos. No capítulo 6, evidenciam-se a partir de uma discussão com base no tema abordado, os principais indicadores dos resultados alcançados, relacionando-os ao referencial teórico que se embasou todo o aporte científico ao longo desta pesquisa.

No capítulo 7, destaca-se a Proposta Educacional em que constará uma Sequência Didática em formato de Webquest Interativa, propondo atividades de Língua Portuguesa que se relacionem à Compreensão de Textos e Gêneros Multimodais, a partir da utilização de interfaces digitais, sendo que nas Considerações Finais são apresentados os pareceres conclusivos e sugestões para possíveis superações dos problemas observados, sintetizando as descobertas e o que se aprendeu com elas.

Mas... E agora José? Certamente, que nas palavras poéticas de Carlos Drummond de Andrade, *navegar é preciso* para construir, criar e propor espaços de discussão para uma geração digital, tecnológica e polegar. Geração esta que digita ao invés de escrever, que é real e utiliza as interfaces digitais para se comunicar e estabelecer relações e, sobretudo, compreender a importância da utilização das diferentes metodologias ativas, que possibilitam aprendizagens ativas. Trata-se, portanto, tarefa desafiadora para os professores de ensino da Língua Portuguesa e toda comunidade escolar, dada a importância em ressignificar e discutir prática pedagógica em sala de aula dos respectivos docentes.

Na poética da canção, *“E agora que é quase quando”*, do *Otun Obá Onikoiki*⁸ Gilberto Gil, vamos trilhar novos caminhos, buscar novos mares, novas pessoas e compreender outras realidades, de modo que nesta viagem nosso “Porto Seguro” será o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Ibatiba e o “Cais” nossos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio com participação dos Professores de Língua Portuguesa e todos colaboradores nesse processo de busca contínua, de construção coletiva, numa perspectiva diálogo-discursiva de permanente escuta sensível de toda comunidade escolar. Sendo assim, espera-se contribuir na construção de novas metodologias ativas, estratégias didáticas e práticas educacionais com intencionalidade pedagógica para alcançar o êxito no processo de ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica mediatizado por interfaces digitais, sendo necessário no próximo capítulo apresentar o desenho e delineamento metodológico deste trabalho de pesquisa docente.



⁸ Em Língua Iorubá, refere-se à Título Honorífico do Candomblé criado no Ilê Axé Opô Afonjá por Mãe Aninha em 1936, que equivale aos doze Obás de Xangô, Ministros ou Reis da região da

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_02

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, cuja metodologia desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, aplicação de questionários com questões abertas e fechadas e o desenvolvimento de rodas de conversas entre os professores de Língua Portuguesa e alunos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, buscou-se estudar interfaces digitais acessíveis aos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba e suas possibilidades de aprendizagens ativas no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da pandemia da Covid-19, de maneira que enquanto critérios de escolha, observou-se que se trata de uma turma sempre presente e investigativa, com grande capacidade interativa frente aos desafios da sala de aula e prontamente adepta à pesquisa, discentes acolhedores e conscientes da sua importância no trabalho de pesquisa do professor/pesquisador.

Esse tipo de pesquisa associada a estudo de caso contribui para descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já se sabia (ANDRÉ, 2013). Nela, o foco de abordagem é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico dele, podendo ser compreendido como um grupo familiar, social ou institucional, bem como um conjunto de relações ou até mesmo uma nação (GIL, 2008). Segundo André (2013), o desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases:

Exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. São definidas como três fases, mas são, de fato, referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Com base nessa teoria, a realização deste Estudo de Caso ocorreu em três fases, sendo elas:

- I. Exploratória ou de definição dos focos de estudo – Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, buscando-se trabalhos sobre a temática: "Interfaces Digitais e Metodologias Ativas no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da pandemia da covid-19";
- II. Fase de Coleta dos dados ou de delimitação do estudo – Realização da pesquisa seguiu as etapas descritas no quadro 1 abaixo, sendo que a aplicação dos questionários com questões abertas e fechadas e realização das rodas de conversa ocorreram em junho do ano de 2022, estando a pesquisa aprovada pelo CEPE/IFES conforme o Parecer Consubstanciado 5.264.709 de 25 de fevereiro de 2022 no Anexo A;
- III. Fase de Análise Sistemática dos Dados – Análise dos dados obtidos nas etapas anteriores para traçar o diagnóstico de quais interfaces digitais foram utilizadas, como foram apropriadas pelos sujeitos e qual avaliação dos professores sobre os impactos na aprendizagem dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba.

Para a organização de cada fase do processo de pesquisa, foi elaborado um quadro contendo os instrumentos necessários e o detalhamento das ações.

Quadro 1: Etapas da coleta de dados para realização da pesquisa

INSTRUMENTOS	DETALHAMENTO DA AÇÃO
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	a) Foram utilizadas as bases Google Scholar e Scielo para busca de publicações nos últimos 2 anos, sendo critérios de exclusão os trabalhos que não abordaram a temática proposta neste estudo, bem como demais estudos anteriores, quando considerados necessários aos assuntos desenvolvidos nesta pesquisa.
QUESTIONÁRIOS PARA OS PROFESSORES	a) Identificação: Foi efetuada a identificação no Sistema Acadêmico do Campus dos Professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa para o Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. b) Autorização/Questionário: Foi enviado eletronicamente por e-mail convite para participar do estudo acompanhado de link de formulário organizado no Google Forms, onde consta o TCLE (APÊNDICE A) e o questionário (APÊNDICE G) de autoaplicação, composto por perguntas abertas e fechadas.
QUESTIONÁRIOS PARA OS ESTUDANTES	a) Identificação: Foi realizada a identificação no Sistema Acadêmico do Campus dos estudantes menores e maiores de idade matriculados no 2º Ano (Turma B) do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba; b) Autorização e Questionário: Foi enviado eletronicamente por e-mail, o convite para participar do estudo, acompanhado de link de formulário organizado no Google Forms, onde constam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICES B, C e D) conforme o caso, para aceite prévio e o questionário online de autoaplicação, contendo perguntas abertas e fechadas. Os respondentes com capacidade civil ou emancipados receberam um único do Google Forms, onde consta o TCLE e o questionário (APÊNDICES B e C). Contudo, este só foi acessado após o devido consentimento naquele. Logo, participantes menores de idade tiveram sua participação condicionada ao cumprimento de dois requisitos simultâneos: (1) Consentimento dos Pais e/ou Responsáveis legais no TCLE a eles direcionado (APÊNDICE C), autorizando a participação do discente menor de 18 anos; e, (2) Assentimento Pessoal no TALE (APÊNDICE D). Ambos, aluno menor de idade e responsável, receberam por mensagem eletrônica o convite e link do Google Forms para realizar o aceite da participação. Logo após o pesquisador recebeu em ambos os documentos, novo e-mail foi enviado ao discente com o link do questionário (APÊNDICE H), contendo as mesmas perguntas aplicadas a demais estudantes.

Fonte: Autoria própria (2022)

Cabe ao pesquisador, o conhecimento de que a abordagem qualitativa se assenta nos pressupostos de que a pesquisa se realiza no confronto entre os dados, nas evidências percebidas nas fontes, nas informações obtidas com base em documentários, conteúdo bibliográfico sobre o tema de investigação e no conhecimento já adquirido pelos pesquisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, uma pesquisa deve ser construída a partir de uma problemática real - ou seja - considerando as análises dos dados adquiridos, relacionar a realidade cotidiana dos pesquisados com as propostas da pesquisa (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

Desse modo, esse método de abordagem contribuiu com a pesquisa, uma vez que por meio dele foi possível elaborar um diagnóstico. Posteriormente, desenvolveu-se uma Sequência Didática, sendo necessário compreender o processo de apropriação de interfaces digitais pelos estudantes e professores, utilizando atividades em sala de aula de interfaces digitais no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foi necessário mapear e evidenciar as interfaces digitais acessíveis para essa disciplina, mediante a aplicação de seis questionários elaborados a partir da tecnologia do Google Forms e divididos igualmente entre os dois grupos participantes deste estudo (professores e alunos), além das rodas de conversa, logo, para melhor compreensão dos dados e desenvolvimento efetivo de cada fase da pesquisa, esses questionários podem ser descritos conforme as ações realizadas no Quadro 2

O quadro 2 retrata as atividades de pesquisa, salientando, porém, que a Roda de Conversa antecedeu ao Questionário 2, o qual gerou a SD. A partir dessa dinâmica, a Dissertação foi redigida com base nos referenciais da Educação Profissional e Tecnológica e da Linguagem sob a perspectiva dialógica de Bakhtin e do aporte teórico de demais pesquisadores sobre os contextos abordados no decorrer da pesquisa, a fim de constituir uma fundamentação teórica sólida para análise das discussões, sendo que no processo de elaboração da Sequência Didática foram propostas atividades relacionadas à Leitura e Compreensão de Gêneros e Tipos Textuais.

Quadro 2 - Questionários de pesquisa e roda de conversa

ATIVIDADES	IDENTIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICA
Questionário1	Questionário– 27 Estudantes	Questões abertas e fechadas
	Questionário– 4 Professores	
	OBJETIVOS	
	• Conheceros sujeitos; • Identificaro conhecimentoe opiniões sobre MetodologiasAtivas e Interfaces Digitais; • Compreendera realidadedo ensino da Língua Portuguesaem período pandêmico.	
Questionário2	Autoavaliaçãoda Proposta Educacional/Estudantes	Questões abertas
	Avaliação do Proposta Educacional/Professores	
	OBJETIVOS	
	• Avaliar a Proposta da Sequência Didática; • Conheceras dificuldades; • Verificar os objetivos da Proposta da Sequência Didática • Compararas avaliaçõesa partir da visão de ambos os grupos.	
Roda de Conversa	Questões Geradoraspara Roda de Conversa/Estudantes	Questões abertas
	Questões Geradoraspara Roda de Conversa/Professores	
	OBJETIVOS	
	• Discutir temas que envolvam a utilização das interfaces digitais e a prática de metodologias ativas no ensino da Língua Portuguesa	

Fonte: Autoria Própria (2022)

A pesquisa foi autorizada pela Direção Geral em 21/12/2021 e iniciada a partir de 04/03/2022, conforme Protocolo no SIPAC/IFES Campus Ibatiba sob nº 23184.000388/2022-57, contando com a participação de 27 estudantes e quatro professores dos estudantes do 2º ano Turma (B), cujo critério de escolha baseou-se na vivência dos estudantes durante a pandemia e no retorno às atividades pedagógicas presenciais. Com uma inserção no campo da pesquisa como pesquisador e também como professor, a fase de aplicação do produto educacional como etapa de execução teve um processo de diálogo permanente com estudantes e professores na construção de uma proposta que contemplasse os objetivos da pesquisa.

Não houve qualquer obstáculo quanto à aproximação com o grupo, a apresentação da pesquisa, a receptividade e os cenários vividos, visto que já havia uma relação com os estudantes por ser docente destes e colega de trabalho dos professores da área. Sendo assim, todo processo ocorreu de modo natural, dentro de um contexto tranquilo e colaborativo de pesquisa. Além disso, todo o processo de avaliação do produto educacional foi fundamental e necessário, a partir da troca de experiências e diálogos sobre possíveis ajustes na *WebQuest* Interativa, na verdade, tornou-se um desafio essa transição do formato virtual para o presencial, haja vista as muitas mudanças e adequações em uma turma de adolescentes antenados à tecnologia, imersos na realidade digital e, sobretudo, numa realidade de pessoas acima da média, que digita ao invés de escrever, o que é real e se relaciona ao tema da pesquisa. Embora tenham ocorrido algumas respostas superficiais nos questionários propostos para realização desta pesquisa, numa visão geral, trata-se de uma turma que pode ser indicada para o desenvolvimento de outras pesquisas, visto a participação em todo contexto investigativo e o mínimo de resistência por parte dos alunos.

2.1 LOCUS DA PESQUISA

O processo de expansão da rede pública federal de ensino na Educação Profissional e Tecnológica trouxe para o Sul do Estado do Espírito Santo, o Campus Ibatiba, na região do Entorno Caparaó, que foi criado em novembro de 2010. O campus contava inicialmente com o Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, com oferta de forma Concomitante/Subsequente no turno noturno. O Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio teve seu primeiro processo seletivo em 2013, contando com quarenta vagas para ingresso, expandindo ao longo dos anos o número de vagas a consequente criação do Curso de Graduação em Bacharelado em Engenharia Ambiental e a Pós-Graduação lato sensu em “Educação

Ambiental e Sustentabilidade”. No Campus Ibatiba também são desenvolvidas diversas atividades de pesquisas, além de possuir Programas como o Núcleo de Arte e Cultura e Estudos em Agroecologia, Produção Orgânica e a Sala Verde, que aproximam a população da instituição por meio do contato com os agricultores da região, desenvolvendo energia limpa por meio de placas fotovoltaicas de energia solar, numa prática sustentável e inovadora.

O Campus Ibatiba consolida-se a cada dia, enquanto uma instituição de referência no ensino para a região do Caparaó Capixaba, avançando também em oportunidades para os municípios do sudeste mineiro, tais como Lajinha e Mutum, destacando-se sua função social na promoção e emancipação econômica e social da população atendida pela instituição. No ano de 2021, o campus obteve sua primeira colação de grau no Curso de Bacharelado em Engenharia Ambiental e no ano seguinte alcançou nota máxima (5) na avaliação do curso pelo Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) com destaque ao Curso Superior de Licenciatura que iniciou suas atividades em fevereiro de 2023, sendo contabilizados 545 alunos matriculados, dentre os quais 78 da Engenharia Ambiental, 40 da Pedagogia, 221 do Técnico em Floresta e 206 do Técnico em Meio Ambiente, ambos Integrados ao Ensino Médio, segundo dados da Coordenadoria de Registro Acadêmico do próprio campus.

O curso de Pedagogia é presencial no turno noturno e na região do Caparaó não há esta modalidade em um raio de aproximadamente 80km, de modo o município de Ibatiba possui muitas escolas do campo com características urbanas, ou seja, são espaços, livros, currículos e também a falta de pertencimento em se aceitar sujeito do campo, sendo que muitos desconhecem as políticas do/para o campo e sua importância. Sabemos que o campus também é referência em questões ambientais e educacionais, sendo necessário construir um curso que cumpra as matrizes e referências curriculares da educação e ampliasse a valorização da educação do campo e as questões ambientais, na verdade, passo na construção de conhecimento em educação e formação profissional da nossa região, de modo que ao longo desses anos, o campus desenvolve além das atividades de ensino, projetos de pesquisa e extensão, sendo necessário no próximo capítulo construir e relacionar conceitos entre língua e linguagem na interface da cibercultura para melhor compreender a dinâmica do ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica.



CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO CONCEITOS:

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E CIBERCULTURA

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_03

A língua é minha pátria. E eu não tenho pátria, tenho mátria. E quero frátria. Poesia concreta, prosa caótica. Ótica futura. Samba-rap Chic- left com banana

Caetano Veloso

A interação verbal na Canção “Língua”, de Caetano Veloso, corroborada com a visão de Bakhtin, caracteriza-se por atribuir a palavra a multissignificação do discurso e propiciar diferentes vozes que ecoam no texto, na canção com amplitude de signos, significados e diálogos. Sendo assim, a canção de Caetano e o dialogismo caminham para a inteireza do discurso polifônico⁹ na polissemia¹⁰ dos sentidos em que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1987, p.293), sendo necessário que o indivíduo pense em relação aos outros, considerando ser ele um ser social, em sua contínua interação verbal conforme podemos visualizar nesta canção. Nesse contexto, Rechdan (2023) realizou um estudo sobre dialogismo e polifonia com base literária em Bakhtin e outros autores, a fim de analisar um artigo de opinião datado em 1º de abril de 2000, publicado na Folha de São Paulo, relatando que:

O dialogismo não deve ser confundido com polifonia, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas). [...] o texto irônico é sempre polifônico, mas um artigo de opinião não é polifônico porque há uma voz dominante, não há polêmica. [...] Na polifonia, o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes polêmicas; já, na monofonia, há, apenas, o dialogismo, que é constitutivo da linguagem, porque o diálogo é mascarado e somente uma voz se faz ouvir, pois as demais são abafadas. Portanto, conclui-se que há distinção entre a polifonia (dialogismo polifônico) e a dialogia (monofonia ou dialogismo monofônico) (RECHDAN, 2023, p. 2).

⁹ Poli (vários) fonia (voz, som). Logo, evidencia a existência de obras e referências introduzidas em outras obras, sendo muito utilizada em gêneros musicais.

¹⁰ Trata-se de uma palavra ou expressão (significante) com dois ou mais significados unitários referentes a contextos semânticos distintos.

¹¹ Texto polissêmico e multissignificativo – Escrito em uma linguagem com termos paralelos em

A poética da canção associada a uma linguagem cotidiana, prática e real evoca no leitor diferentes sentidos em um texto aberto, polissêmico e multissignificativo¹¹ que reconhece a língua enquanto uma prática comunicativa inerente a todo ser humano, que se mistura ao *Samba-rap*¹² e *Chic-left*¹³ sob a óptica de uma realidade concreta, social e notadamente dialógica midiaticizada por uma linguagem sobretudo polifônica que ultrapassa o conjunto de regras, de estruturas e exceções, por isto:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1997, p. 314/318).

Nessa perspectiva os enunciados são carregados de outras palavras e repletos de outros discursos, sendo necessário estabelecer relações a partir da Concepção de Língua na Ciberultura, Linguagem no Ciberespaço de Interação e Ciberultura na Formação e Constituição do Sujeito Leitor, especialmente com recortes nas teorias linguísticas de Mikhail Bakhtin e Edméa Santos, além de outros autores, a fim de construir e estabelecer conceitos linguísticos sobre a cultura contemporânea pelo uso de tecnologias digitais da comunicação e informação. Ao iniciar esse aporte teórico, vale ressaltar que habitualmente diversas pessoas utilizam os termos linguagem, língua e fala para caracterizar uma mesma realidade, não obstante, no aspecto linguístico essas características não devem ser equivocadas, pois as peculiaridades de cada termo têm caráter apenas didático, haja vista que cada um entre o trio de conceitos revela pontos de vista distintos, em um vasto processo que envolve a comunicação humana (TERRA, 2018).

Muitas definições de linguagem têm sido propostas, dentre elas, a que se trata de uma expressão de ideias por meio de sons de fala combinados em palavras, que por sua vez são combinadas em frases e essa combinação responde às ideias em pensamentos. Outra definição ainda é que a linguagem é um sistema de símbolos vocais arbitrários, por meio dos quais um grupo social coopera, entretanto, qualquer definição sucinta de linguagem faz uma série de pressuposições e levanta uma série de questões. O primeiro, por exemplo, dá peso excessivo ao “pensamento”, enquanto o segundo usa o “arbitrário” de forma especializada, embora legítima. Com isso, algumas considerações devem ser realizadas para uma compreensão adequada da linguagem (KUIPER, 2022).

De acordo com o dicionário Priberam¹⁴, o termo arbitrário tem como significado algo “que não regulado por lei ou praxe, mas só depende do critério ou vontade”. Linguisticamente, aceitam-se um grupo de símbolos vocais arbitrários para ser usado numa comunicação interna. Isto é o que se determina como língua e é por essa razão que a língua se encontra na sociedade e para ela. Caracteristicamente, não ocorre um relacionamento direto ou motivado entre o som emitido e a mensagem emitida quando se estabelece uma comunicação, visto que os pensamentos expressos se relacionam às imagens acústicas distintas em cada língua¹⁵. Assim, não precisa necessariamente que cada palavra “signifique o que significa” ou que cada língua possua a estrutura que tem. Já na linguagem vocal, a língua é gerada por sons produzidos pelos órgãos do aparelho fonador¹⁶.

Ocorre que toda pessoa física e mentalmente típica adquire na infância a capacidade de fazer uso, como emissor e receptor, de um sistema de comunicação que compreende um conjunto circunscrito de símbolos, que podem ser gestos, sons, ou caracteres escritos ou digitados, por exemplo. Por meio desses símbolos, as pessoas são capazes de transmitir informações e se expressar de diversos modos. Assim,

¹² De acordo com o Portal da Rádio Câmara, Samba-rap é a junção de dois estilos musicais, o samba e o rap, que surgiu nas periferias dos grandes centros com o propósito de criticar e denunciar através da música, a marginalização e preconceitos diversos, como o racismo, por exemplo, sofridos por uma camada da população.

¹³ Neologismo criado por Caetano Veloso na Língua Inglesa, para representar a esquerda elitizada na letra de sua canção “Língua”. (Sequência Didática 2).

diferentes sistemas de comunicação constituem diferentes linguagens, sendo que o grau de diferença necessário para estabelecer uma linguagem não pode ser expresso com exatidão, haja vista que o modo de agir e de pensar das pessoas se difere uma das outras, porque cada indivíduo é único, mas capaz de interagir com diversos tipos de linguagens (KUIPER, 2022).

Desse modo, não é tarefa fácil encontrar uma definição exata para linguagem, visto que ao longo dos anos esse conceito se define conforme as ideologias, as crenças e o saber do contexto histórico social. Além disso, essa expressão ainda envolve diversos fenômenos, tais como a linguagem corporal, linguagem dos animais e a linguagem dos computadores, por exemplo, o que sugere que a linguagem não deve ser conceituada, mas pensada (TERRA, 2018). Em tempos passados, a linguagem também já foi considerada como um mecanismo de comunicação. Por essa óptica, a língua é compreendida como um código que estabelece a comunicação entre emissor¹⁷ e receptor¹⁸, através do esquema da comunicação com seus seis elementos¹⁹ e as funções da linguagem²⁰, que por longas décadas constituiu os fundamentos do ensino de língua materna por meio dos livros didáticos de Língua Portuguesa (TERRA, 2018).

Com o passar dos tempos, a linguagem passou a ser pensada como um meio ou recurso de interação entre os sujeitos. Por essa concepção, a língua deixou de ser utilizada pelos falantes simplesmente para expressar o pensamento ou estabelecer uma comunicação, mas para efetivar ações na atuação sobre o outro – isto é – é através da linguagem que ocorre a interação uns com os outros, além de produzir sentido no âmbito social, histórico e ideológico. Isso porque os falantes ocupam diversas esferas sociais e, na medida em que a linguagem se estabelece como um meio de interação entre eles, o diálogo passa a se caracterizar em aspecto mais amplo (TERRA, 2018). Nesse sentido, Bakhtin salienta que:

[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (BAKHTIN, 2006. p. 72).

Essa concepção se faz presente em variadas correntes de pesquisas sobre língua e linguagem, fazendo com que o tratamento da variação linguística seja observado em uma visão mais ampla na questão da heterogeneidade da língua, tornando as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma fonte decisiva para que desde cedo os estudantes possam compreender a quimera da homogeneidade linguística. Essas recomendações estão associadas aos fatos de que independentemente de qualquer ação normativa, a variação é constitutiva da língua humana e estão presentes em todos os níveis. Nessa perspectiva a Língua Portuguesa se constitui de inúmeras variedades as quais além de reconhecer os falantes em regiões distintas, ainda se diversificam em um mesmo agrupamento de fala, o que leva a mesclar as variedades linguísticas, normalmente relacionadas a valores sociais diferentes (TERRA, 2018).

Assim, conforme as recomendações dos PCN, não mais se sustenta a observação empírica da utilização da língua sobre o que se deve e não deve falar, visto que as escolas brasileiras são compostas por indivíduos de diferentes classes e níveis socioeconômicos, o que reflete a uma grande diversidade linguística. Obviamente, é papel da escola o ensino da variedade linguística de prestígio, mas cabe à escola também a compreensão do aluno de que essa variedade não expressa uma forma única de utilização da língua, de modo que para bem cumprir o seu papel no que tange o ensino da escrita e da língua padrão, é preciso que a escola se livre primeiramente de diversos mitos, que mais prejudicam do

¹⁷ Aquele que codifica

¹⁸ Aquele que descodifica

¹⁹ Emissor, receptor, mensagem, código, contexto e canal

que educam. É preciso compreender, que assim como a sociedade é heterogênea, a língua também é, pois se trata de uma instituição social que denota a sociedade, tendo a variação como uma de suas características. Diante disso, pode-se então afirmar que não existe uma Língua Portuguesa, mas variedades dessa língua, como dito por José Saramago:

Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português. É uma língua que tinha que passar, inevitavelmente, por transformações, segundo os lugares onde a falam, as culturas e as influências. Mas isso não tira nada a evidência de que se trata do corpo da língua portuguesa. É um corpo espalhado pelo mundo (SARAMAGO, 2002)²¹.

O depoimento acima é extraído do documentário “Línguas, vidas em português”, filme que retrata as variantes da Língua Portuguesa falada por milhões de pessoas em todo mundo, sendo que por meio dele, observa-se a evolução humana da língua, evidentemente acelerado pelo processo da globalização e as grandes revoluções industriais. A mesma globalização que aproximou as pessoas, fazendo com que o ir e o vir ficassem logo ali, principalmente com o desenvolvimento tecnológico, que através da Internet, muitos às vezes nem precisam sair de casa. Essas mudanças também alteraram as formas de trabalho e geraram novos modelos de relações, incluindo as relações educacionais, tornando a comunicação um elemento transmitido cada vez mais em longa distância entre o emissor e o receptor (LINHARES; FERREIRA, 2012).

Logo, com as grandes transformações nas últimas décadas e a chegada da Revolução 4.0, evidenciou-se as oportunidades de superação do desempenho pedagógico fundamentado na transmissão de conhecimentos, que estabelece a prevalência de uma metodologia elaborada na prática social e que abrange elementos e atividades, cujo propósito é à aprendizagem (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Atualmente, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDICs) revelam novas alternativas que se inter cruzam para a formação de redes com diferentes sentidos e suportes (LINHARES; FERREIRA, 2012). Neste contexto, encontra-se o ciberespaço, que “é a internet habitada por seres humanos que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2019, p. 30). É neste ciberespaço que ocorre o desenvolvimento da cibercultura, caracterizada por um agrupamento de metodologias materiais e intelectuais, incluindo valores, que se desenvolvem simultaneamente com a evolução do ciberespaço (LINHARES; FERREIRA, 2012).

Todos os produtos culturais e fenômenos sociotécnicos decorrentes da relação entre pessoas e objetos digitais conectados à Internet, constituem e modelam a cultura contemporânea como cibercultura. Esse conceito está sendo discutido cada vez mais à medida que a cultura do ciberespaço e a cultura do espaço físico se entrelaçam. Atualmente, a cibercultura é caracterizada pelo surgimento de uma mobilidade generalizada em conexão com o ciberespaço e as cidades. Assim, independentemente do dispositivo (*desktop*, tablets, celulares...) conectado à Internet, vê-se uma consolidação mais forte da sociedade em rede, onde os usuários adquirem maior autoria e maior proveito dos benefícios de interoperabilidade do ciberespaço (SANTOS, 2019).

A cibercultura permitiu que novos modelos de socialização e de aprendizagem prosperassem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), constituídos por um conjunto de interfaces de comunicação síncronas e assíncronas, que operam conteúdos em diversos formatos e linguagens. Esses novos tipos de aprendizagem utilizam metodologias hipertextuais e interativas que nem sempre são possíveis no ambiente escolar presencial. Por isso, oferece uma nova modalidade de ensino para além da concepção de EAD, onde o distanciamento físico entre os sujeitos do processo educacional era o principal atributo. Por certo, o ensino online emerge a partir dos próprios desempenhos da cibercultura e não como um modelo evolutivo ou mais uma geração da EAD (SANTOS, 2019).

²¹ Canal affeno – Língua (Vidas em Português)

As ferramentas digitais síncronas compreendem a participação e o envolvimento do aluno e do professor em uma determinada atividade, isto é, eles precisam estar juntos em tempo real numa mesma interface digital para interagir por meio de uma das ferramentas digitais disponíveis, para que a aula de fato ocorra, sendo que esse tipo de modalidade se assemelha às aulas presenciais, com dia e horários determinados pela instituição de ensino e que devem, obrigatoriamente, ser cumpridos pelos alunos e professores, de modo que alunos e professor devem ser conscientizados de que estão sim em uma “sala de aula”, mas virtualmente. Durante o processo é necessário que o docente promova a interação e tornar suas aulas cada vez mais dinâmicas, podendo solicitar uma leitura por parte de algum aluno ou fazer perguntas sobre o conteúdo didático, por exemplo, a fim de extrair e proporcionar o máximo de informações possíveis em função do aprendizado.

Diferentemente, as ferramentas digitais assíncronas não necessitam de uma conexão em tempo real de alunos e professor para que a aula aconteça, pois mesmo que não estejam conectados em um dado momento, torna-se possível o desenvolvimento das atividades propostas. Nessas circunstâncias, são os próprios alunos os responsáveis por administrarem os seus hábitos de estudo, cabendo ao professor saber mensurar o aprendizado de seus alunos por intermédio das ferramentas digitais complementares disponíveis na interface que está sendo utilizada pela instituição de ensino, tais como fórum, avaliações, atividades, vídeos e textos, dentre outras. Como não se exige a determinação de um horário específico neste tipo de modalidade, os envolvidos têm maior flexibilidade e liberdade para conduzir suas práticas de acordo com a disponibilidade de agenda, determinando, inclusive, quando e onde executar suas atividades, desde que cumpram as suas tarefas e o calendário proposto pela instituição de ensino²².

Embora demasiadamente infinito, o ciberespaço se depara com algumas limitações impostas principalmente em redes sociais, onde se determinam a limitação de caracteres da escrita, fazendo surgir a ciberlinguagem que se estabelece em espaço reduzido para expor a mensagem. Essa limitação possibilitou o emprego de codificações por meio de símbolos, abreviaturas, ícones, siglas e neologismos, por exemplo, que tornaram a ciberlinguagem como um recurso para expressar sentimentos e codificar emoções. Todos esses sinais sobrepostos estabelecem sentido, mas a prática interacional exercida pela ciberlinguagem na contemporaneidade é complexa e se não houver familiaridade ou o mínimo de controle sobre um aparato linguístico e semiótico, não será fácil compreendê-los, pois seria o mesmo que pedir para que lesse um livro, aquele aluno que não tenha sido alfabetizado ou solicitar que ministre uma aula o professor que não tenha conhecimento sobre um determinado assunto (BARRETO, 2010; DANTAS FREIRE, 2014).

Nessa interação entre os sujeitos, cujo contexto da mensagem é interpretado à maneira de cada um, os significados são transitivos e as respostas instantâneas, em que a agilidade do código é um elemento marcante nesse tipo de linguagem emergente. Essa “descontração linguística” que se manifesta pela utilização coloquial dos formatos e estruturas sintáticas, pela ausência de cuidados com as regras ortográficas, possivelmente esteja associada à velocidade na comunicação e à linguagem característica que ocorre no ciberespaço (BARRETO, 2010). Para Bakhtin (2006), o processo de comunicação interativa está além de uma mera transmissão de informações, visto a existência de diversidades de signos verbais²³, sonoros e visuais que atende a esse propósito.

A limitação do espaço para o discurso reflete uma análise de como estabelecer relações de sentido nesse processo de interação e da utilização da linguagem para a formação das identidades, com bases de modelos imediatos e inconstantes de comunicação. Dentro de sua concepção dialógica do discurso, Bakhtin (2006, p. 117) declara a definição de um em relação ao outro por meio da palavra, “isto é, em última análise, em relação à coletividade, na qual concebe a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

²² Ensino remoto.

²³ Os signos verbais são constituídos por palavras e denominados como linguagem verbal, também

Essa percepção direciona a viabilidade da construção de identidades e símbolos por meio do discurso que consistem na realidade na qual os sujeitos determinam quem são e como eles se revelam para o outros, de modo que o reconhecimento linguístico deve estar fundamentado na respectiva linguagem dos ciberespaços, local onde se alojam ciberdiscursos que constatarem como a cibercultura admite consistência, no sentido de propiciar aos sujeitos as concepções de linguagem (DANTAS FREIRE, 2014).

De acordo com Bakhtin, “a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores” (BAKHTIN, 2006, p.76). Nesse silogismo, assim como nas demais situações de emprego da linguagem, a ciberlinguagem considera que a escrita utilizada nesses espaços exerce funções sociais que estão bem além da escrita formal no ambiente escolar, posto que se trata de um texto livre, mas também codificado e revertido para a sociabilidade. Assim como no espaço físico, o ideal é que no ciberespaço a interação entre o falante e o ouvinte ocorra com o mesmo grau de interlocução, propiciando a este espaço os aspectos típicos da oralidade (BARRETO, 2010).

Vale ressaltar, que todas essas alterações socioculturais são provenientes da existência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que espelham e programam novos modelos de relações e comunicação, bem como novos hábitos de língua e linguagem, tendo como resultado as mudanças socioeducacionais contemporâneas. Com o desenvolvimento da Internet, a linguagem e a escrita passaram a integrar a um sistema interligado e delineado pela existência de modelos híbridos de textos, denominados como hipertexto²⁴ e que combina imagens, sons e vocábulos no ciberespaço a ser percorrido (SANTOS, 2019). Segundo Bakhtin, o hibridismo é “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas” (BAKHTIN, 1998, p.156).

Atualmente tem ocorrido constantemente a absorção de novas escritas e falas pela sociedade e pela escola contemporânea, sendo os jovens, na maior parte, os principais responsáveis por tais transições. Essa realidade demonstra que aqueles que se destinavam apenas ao ensino, agora também se destinam a aprender para ensinar, a fim de acompanhar a evolução que a profissão de educador exige ainda mais nos dias de hoje (BARRETO, 2010; SANTOS, 2019).

Dessa forma, o texto digital também estabelece uma variante de conhecimento que muda a forma como a comunicação escrita era anteriormente concebida, quando não havia processos transitórios no ciberespaço que dessem crédito a discursos no âmbito temporal da escrita (BARRETO, 2010; SANTOS, 2019). Para Bakhtin (1987), a linguagem se caracteriza como interação social. Quando um sujeito fala ou escreve, ele expressa em seu texto profundas marcas sociais, núcleos familiares, experiências e suposições sobre o que o interlocutor deseja ler ou ouvir, além de levar em consideração sua origem social.

Nesse sentido, Santos (2019) faz um convite para que se efetive a interação entre os pares por meio da inovação pedagógica na cibercultura, a fim de potencializar letramentos, autorias diversas e projetos educativos mais eficazes em tempos de mobilidades. Nesse contexto, a produção de conhecimento nas interfaces digitais está além das escolas e do modelo comunicacional unidirecional, visto que no ciberespaço o aprendizado está disponível por toda parte. Obviamente, que esse potencial de comunicação não substitui o aprendizado da mediação formal disponível nas instituições educacionais. Ao contrário, o objetivo é potencializá-lo, sendo que o foco está na rede e não é mais no transmissor de informações (professor) e nem no aprendizado centrado no receptor (aluno) ou na tecnologia, porque no ciberespaço não existem partes, mas um todo formado por pessoas pensantes.

²⁴ Os signos verbais são constituídos por palavras e denominados como linguagem verbal, também

3.1 A LÍNGUA NA INTERFACE DA CIBERCULTURA

As inovações tecnológicas vêm alterando consideravelmente diversas áreas, incluindo o próprio ato de estabelecer comunicação, de modo que a modernização da mídia ocorreu de modo que raramente se pode viver em um universo sem essa conexão. Todas essas transformações afetam diretamente a educação, pois a aprendizagem envolve um processo comunicativo. Assim, tratar de atividades envolvendo tecnologias vai bem além de definir determinado recurso tecnológico ou dispor de um laboratório de informática estruturado na escola. Dentro desse processo comunicativo, a linguagem como prática socialmente produzida, constitui-se em enunciados que atribuem sentidos às ações humanas e que permitem o acesso às posições discursivas presentes, explicitamente ou não, nas relações dialógicas (ALKIMIM; BARRETO; SOARES, 2018).

Os discursos dos participantes representam critérios axiológicos²⁵ e ideológicos, visto que são sujeitos singulares e estabelecidos em um ambiente específico. No ponto de vista bakhtiniano, o enunciado deve ser analisado a partir de seu contexto, o que significa não se limitar ao passado ou ao futuro, mas considerar a sua historicidade. Como Bakhtin e seu círculo não desenvolveram um método de análise, torna-se necessário pensar em seus conceitos para compreender o que deve ser analisado nesse sentido (ALKIMIM; BARRETO; SOARES, 2018).

No que diz respeito à língua, Bakhtin a entende como um processo ativo, intenso, flexível que vive em constante mutação por parte de seus usuários que mergulham na corrente verbal da comunicação, até o ponto no qual a consciência desses sujeitos começa a despertar e agir assim. Segundo ele, “os sujeitos não adquirem a sua 'língua' materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1997, p. 78).

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva [...]. O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora como de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva, (BAKHTIN, 1997 p. 300- 301).

Bakhtin (1997) ressalta que a conquista da linguagem se dá internalizando a palavra do outro, normalmente a palavra da mãe, internalizando a compreensão do mundo. Para o autor, é através do enunciado que se nota a dialogicidade dos interlocutores, visto que a linguagem é dialógica, polissêmica, polifônica e incompleta. Nesse sentido, as visões de Bakhtin sobre a linguagem contrastavam com as dos linguistas que ele acreditava deturpar a linguagem ao vê-la como um sistema de regras e não apreciar a função da linguagem em seu contexto social e cultural, sendo que os principais conceitos de Bakhtin, o diálogo é aquele que tem atraído a atenção da maioria dos estudiosos, e muitas vezes é considerado o conceito “guarda-chuva” de seu trabalho.

Embora o conceito de diálogo de Bakhtin (1981) possa significar muitas coisas, em um de seus usos centrais do termo ele enfatiza que o mundo ou a vida deve ser visto como um grande diálogo cheio de conversas e enunciados sobre muitos temas e tópicos, onde os enunciados respondem aos enunciados dos outros e esperam uma resposta própria, mesmo quando o enunciado é dirigido diretamente a um único respondente. Assim, ele estimula a ver não apenas um único enunciado, mas o relacionamento do enunciado com os outros. Isso porque todo orador está sempre participando de um diálogo maior em

²⁵ De acordo com o dicionário Priberam, diz respeito à axiologia (valioso) ou filosofia dos valores.

que houve pronunciamentos sobre temas e tópicos semelhantes no passado, onde a contribuição do orador faz parte da evolução do diálogo, sendo que às vezes essa participação é explícita e facilmente identificável, outras vezes é sutil e indireta.

A ideia de Bakhtin (1981) de que o texto existe em uma teia de outros textos e contextos foi adotada no pós-moderno e em outros círculos teóricos como intertextualidade. Tanto a mudança social quanto as diferenças na visão de mundo existem devido à heteroglossia²⁶, que se refere a uma multiplicidade de línguas e dialetos que contrastam com a consistência unificada de uma única língua ou cultura. Além de linguagens e dialetos nacionais em um único idioma, usamos vários idiomas para diferentes propósitos em configurações distintas. Essas linguagens refletem variadas visões sobre o mundo, com diferentes ideologias, teorias e perspectivas. Em qualquer cultura, argumenta Bakhtin, algumas dessas linguagens dão significados preferidos, dominantes e aceitos, enquanto outras trabalham contra os significados dominantes. O autor se refere às primeiras como forças centrípetas trabalhando para criar unidade ideológica, enquanto que as segundas como forças centrífugas trabalhando contra essa centralização para desenvolver novos significados. Essa tensão entre centralização e descentralização está sempre evoluindo e se desenvolvendo, tanto que esse processo existe em cada enunciado (BAKHTIN, 1981).

Essa evolução leva a refletir sobre o potencial formativo e comunicacional da cibercultura e como seus sujeitos utilizam o ciberespaço. Isso porque, para que o sujeito possa produzir conhecimentos é necessário que o ambiente (presencial ou virtual) viabilize o desenvolvimento de saberes e não as réplicas informativas produzidas por outrem. Através da cibercultura, essas potencialidades são ampliadas infinitamente, uma vez que o ciberespaço permite também compartilhar, distribuir e colaborar com outras produções no processo de comunicação e do uso da linguagem (LINHARES; FERREIRA, 2012).

Diante disso, há tempos tem-se sugerido que o exame crítico da linguagem seja a estratégia mais importante para a investigação da natureza dos ambientes virtuais, pois o ciberespaço só pode ser definido em termos de características linguísticas. Nesse sentido, deve-se buscar um estudo mais amplo sobre quem fala e como fala, além de refletir se a linguagem online se caracteriza como “texto” ou “fala”. Além disso, deve-se também buscar compreender como a cultura afeta a linguagem do ciberespaço. Para ajudar a compreender essas questões, várias contribuições teóricas estão sendo disponibilizadas ao longo dos anos, cujas pesquisas consideram desde a língua como texto, a língua como discurso e língua como meio de cultura, dentre outras observações, através da observação de várias maneiras dos textos, dos contextos sociais da ciberlíngua, bem como as implicações sociais e culturais dos vários idiomas e, principalmente do inglês como Internet língua franca para a constituição dos principais sistemas e uso (MACFADYEN, *et al.*, 2004).

Sendo assim, importantes contribuições neste campo investigam a organização social e emocional da comunicação e interação no ciberespaço, concentrando-se, por exemplo, nas relações sociais no ciberespaço ou na extensão dos padrões normativos de comportamento nas interações online. Descrevem ainda, uma relação altamente estruturada entre as posições sociais os sujeitos e as variantes linguísticas²⁷ que eles utilizam, enfatizando que essa análise sociolinguística refinada da interação online pode oferecer contribuições únicas para o estudo da variação e mudança da linguagem (MACFADYEN, *et al.*, 2004).

Com base na comunicação mediada por diversos dispositivos, a interação das pessoas acontece em uma área internacional mais ampla, sendo que o ciberespaço oferece a oportunidade de envolvimento intercultural, onde os usuários podem entrar em contato com pessoas de diferentes origens culturais, em locais geográficos amplamente separados. Além disso, muitos padrões culturais que ocorrem empiricamente são característicos de diferentes culturas ou podem ser encontrados de uma forma ou de outra em diversas culturas. Consequentemente, as culturas fluem umas para as outras e suas fronteiras tornam-se indistintas (MING, 2021).

²⁶ No sentido amplo da palavra no entendimento do pesquisador, denota a diversidade social entre os diversos tipos de linguagem utilizados para estabelecer comunicação entre os sujeitos.

Nesse universo, a linguagem é considerada um processo natural da comunicação que se aperfeiçoa enquanto o sujeito interage continuamente. Isso porque a linguagem não pode se limitar à expressão, mas sim precisa envolver os indivíduos no processo interativo de comunicação, opinando e replicando uns com os outros, criando dessa forma elementos condicionantes da linguagem. Desse modo, quanto mais interação, melhor é o desenvolvimento da linguagem (GERALDI, 2013a), tendo-se em vista que os indivíduos são ideologicamente organizados por meio de signos desenvolvidos em suas culturas, sendo a língua um conjunto de signos que retrata essa ideologia.

3.2 A LÍNGUA NO CIBERESPAÇO DE INTERAÇÃO COMUNICATIVA

A linguagem humana é um sistema demasiadamente complexo e utilizado sem a percepção dessa complexidade, como se fosse um procedimento tão natural para o ser humano, quanto poder voar é para os pássaros. A verdade é que o aprendizado da língua materna ocorre em um processo veloz e natural, ao ponto de não se perceber o tempo aplicado nessa tarefa durante toda vida, como se o ser humano já nascesse falando. Todo esse processo de aquisição da linguagem ocorre independentemente da escolaridade dos sujeitos, visto que essa capacidade ocorre através da experiência sensorial, ao observar o que os outros fazem da língua e, assim, poder constituir por si próprio uma gramática que capacita para efetivação da prática de comunicação (TERRA, 2018).

Diante disso, ter conhecimento da língua se torna um processo ativo e que está acima da compreensão racional de como ocorre o seu funcionamento, mas de saber apenas utilizá-la e extrair dela todas as oportunidades, para uma comunicação ampla e dinâmica em qualquer circunstância. Esse conhecimento abrange ainda a troca de pensamento uns com os outros, o que retorna em aquisição cultural, além da compreensão de que se trata de um fato social, uma vez que não existe uma sociedade sem língua (TERRA, 2018).

Para Bakhtin (1997), a língua é um processo ativo, intenso, flexível que vive em constante mutação por parte de seus usuários, que mergulham na corrente verbal da comunicação, até o ponto no qual a consciência desses sujeitos começa a despertar e agir. Desse modo, os sujeitos não adquirem a sua língua materna - é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência, sendo necessário contextualizar a língua em uso constitui em compreender a sua utilização como toda prática linguística efetiva desempenhada dentro de um cenário situacional. Essa utilização pelos falantes de uma determinada língua no processo de interação define a base do sistema linguístico. Assim sendo, qualquer avaliação do sistema linguístico está vinculada ao entendimento de cenários sociais próprios, em interfaceamentos e também inter-relações. Esses cenários sociais se associam aos fundamentos de situação e cultura, cuja compreensão permite a assimilação do modo como os sujeitos utilizam a língua em suas culturas (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2014).

[...] o princípio funcional da língua em uso revela o caráter heterogêneo e múltiplo da linguagem, demonstrado nas variações, nas mudanças e nas formas como os falantes lidam com esses traços constitutivos da identidade de sua língua. E de certo modo, nos mostra a estabilidade relativa das estruturas linguísticas em relação às formas e aos conteúdos, os sentidos (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2014, pg. 74).

Esse princípio no ensino de Língua Portuguesa facilita o redirecionamento de certas tarefas segmentadas de estudo de normas, para tarefas que atuem sobre a própria linguagem, de maneira que essas normas sejam praticadas, compreendidas e que proporcione motivar os estudantes a diversificar os meios significativos com os quais fala e escreve, atuando sobre a sua própria linguagem, por meio de metodologias diversas dos eventos gramaticais da língua. Nessa tendência, o ensino da língua em ambiente de aprendizado prioriza o conteúdo como um elemento básico de ensino, que também se

caracteriza como um princípio funcionalista (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2014).

TEORIAS	CARACTERÍSTICAS
Estruturalista	O foco do aprendizado de uma língua está baseado no entendimento das unidades fonológicas, unidades gramaticais, operações gramaticais e itens lexicais. Nesta abordagem a língua é concebida como um sistema de elementos, relacionados estruturalmente, usados para a codificação e decodificação do significado. Assim, destacou-se a aplicação do Método Audiolingual, concebido no início dos anos de 1950, que defendia os modelos de reforço como base para o aprendizado. Neste aspecto, a abordagem estruturalista pregava a memorização de estruturas através do exercício e reforço positivo, ou seja, a repetição da resposta correta.
Fundamentalista	A língua é planejada como um meio de expressão de significados, que resultou no termo competência comunicativa, que afirma que a língua não se resulta somente de princípios organizacionais como estruturas, e sim, ela deve contemplar as regras pragmáticas, que estudam a linguagem no contexto de seu uso na comunicação. Nesta abordagem teórica ressalta o aprendizado através da valorização da semântica e da comunicação, objetivando uma organização do conteúdo através do agrupamento de significados desenvolvendo a língua como instrumento de comunicação.
Interacionista	O princípio que conduz o aprendizado nesta abordagem baseia-se na criação e manutenção das relações sociais. Dessa forma, o estudo deve ocorrer através do exercício comunicativo de interação, focando o ensino em padrões de ações e negociação do aprendizado. Assim, o conteúdo ensinado pode ser modelado pelo aluno que conduz o aprendizado e as interações. Esta abordagem rompe com a corrente estruturalista e conserva a proposta comunicativa, a partir do consentimento da contextualização, das competências comunicativas e do reconhecimento do erro no processo de aprendizado. Esse processo dinamiza o aprendizado, porque o ato de interagir é um requisito fundamental para o conhecimento da língua. Sobre o processo de aprendizado da corrente linguista interacionista, a negociação entre aluno e professor é construída a partir da interação. Assim, o conhecimento se desenvolve através de um processo que abrange controle, negociação e falhas de entendimento entre aluno e professor.

Fonte: Brito (2016)

Nesse sentido, embora Bakhtin (2006) compreenda a linguagem como subjetivismo abstrato, subjetivismo idealista e um meio de interação social, as quais caracterizam as teorias estruturalista, funcionalista e interacionista, é nessa última teoria que despende maior atenção, visto que percebe a língua como um fator social que atua como um instrumento de comunicação que expressa os pensamentos ideológicos dos sujeitos falantes, por meio da interação que se materializa com o diálogo. Assim, o autor entende a linguagem como um mecanismo fundamental para a concepção da realidade dialógica, em que o discurso entre o eu e o outro viabiliza a construção de enunciados que se efetivam fundamentados no entendimento da prática interlocutiva entre os interlocutores. Nessa perspectiva, o Quadro 3 descreve as principais características de abordagens fundamentadas nessas três teorias, a partir dos estudos de Brito (2016).

Assim como no mundo real, nos ambientes virtuais os sujeitos desenvolvem novas habilidades cognitivas e novas técnicas de aprendizagem. Para que haja relacionamento e interação com as outras pessoas, eles produzem tipos de interpretação das mensagens que possuem vínculos aos novos códigos simbólicos, tais como hipertextos, ícones e links, por exemplo, e diferentes estruturas não lineares, sintáticas e indexadas. Além disso, reconhecem outras formas de interação com as interfaces digitais, bem como os processos de signos externos, que se caracterizam como códigos de comunicação, que utilizam signos com significados (SANTOS; MIDDLEJ, 2016; INE, 2023).

Segundo Bakhtin (1997), a construção linguística é fundamentalmente dialógica e estruturada na interação social, através dos sistemas de comunicação. Em sua concepção, o sujeito é interativo e permanece em constante relacionamento social com o outro. Nesse sentido, a expressão dialogismo se estabelece como o ambiente interacional entre o eu e o outro ou o eu e o tu – isto é – um comportamento interindividual e intertextual que envolve o estudo da mente e da linguagem humana. Disso, deriva a dialogia, como um processo de desenvolvimento do saber, que ocorre na interação entre os indivíduos e que é mediada pelo sistema de comunicação. O dialogismo de Bakhtin se baseia numa influência exercida por diversas vozes na comunicação que se interagem na produção de conhecimento. Essas vozes não se caracterizam apenas como físicas e concretas no instante da conversação, mas também as imaginárias e oriundas do grupo social aos quais pertencem os sujeitos. A construção de novos significados percorre os

planos inter e intramental, cuja mensagem não é única, mas uma concordância na interação entre os locutores e destes com a coletividade (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012).

O princípio vygotskiano estabelece uma noção de que o pensamento progride do funcionamento 'intermental' para o funcionamento 'intramental'. Nessa óptica, o pensamento ocorre primeiro no plano social (entre pessoas envolvidas em atividades socioculturais conjuntas) e posteriormente no plano individual (isto é, dentro dos sujeitos, sendo a criança enfatizada nesse princípio). Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem é um processo social que ocorre entre as pessoas. Ele conceituou a aprendizagem como internalização de interações sociais, nas quais a comunicação é central. Assim, a aprendizagem ocorre na interação social em um contexto específico, que vem internalizado por uma pessoa, sendo que por internalização, Vygotsky não quis dizer copiar, mas transformar a interação externa em uma nova forma de interação que orienta as ações do sujeito/criança, sendo, portanto, a internalização não reflete diretamente as relações sociais externas - ela é uma reflexão transformada (JANE; ROBBINS, 2007).

O conceito de internalização tem sido usado em várias abordagens teóricas para descrever como o pensamento compartilhado (ou funcionamento intermental) resulta em mudanças no pensamento do indivíduo (funcionamento intramental). No entanto, argumentam-se que a ideia de internalização implica que existe algum tipo de 'limite' entre a mente individual e o mundo social externo; e isso diferencia o que se observa como abordagem de “complemento social” ou “influências sociais” de teoria sociocultural (JANE; ROBBINS, 2007).

A partir desta última perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são processos criativos que ocorrem por meio de uma mudança na participação nas atividades, não por meio da internalização através de uma fronteira. Com base nesse entendimento de “transformação da participação”, um indivíduo está continuamente em processo de desenvolvimento e uso de sua compreensão por meio da participação em empreendimentos compartilhados em atividades socioculturais e no relacionamento com familiares. Portanto, no processo de participação, os indivíduos mudam e seu posterior envolvimento em eventos semelhantes pode refletir nessas mudanças (JANE; ROBBINS, 2007).

Pode-se afirmar que a teoria dialógica de Bakhtin é formada pela ideologia dos grupos, responsividade, interação verbal e enunciação concreta. Assim, sempre que se estabelece uma comunicação entre pessoas ou grupos, ocorre também uma interação verbal entre estes, que por sua vez será mediada pela palavra (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012). Obviamente, existem vários meios de interação, tais como a gestual e a sensorial, por exemplo, mas nesta parte deste estudo, o interesse se volta sobre a participação e a promoção da interação através da linguagem. Nesse processo de interação social os discursos são constituídos por palavras alheias e já ideologizadas entre os sujeitos e não da língua. Essas palavras ganham significados em seu discurso interior e simultaneamente desenvolvem réplicas que mobilizam o discurso entre si (BARRETO LÉ, 2010; BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012).

Desse modo, a interação verbal pelo discurso é formada em decorrência dos sentidos ocasionados pela sequência verbal, pelo estado de produção, pelo contexto histórico-social e pela situação, bem como pelas atividades sociais desempenhadas pelos sujeitos interlocutores. Em outros termos, além dos fatores linguísticos as condições da construção do discurso são decisivas para constituí-lo, o que não se aplica apenas à interação verbal face a face, mas adentra aos diversos discursos (BARRETO LÉ, 2010; BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012).

Por essa razão, a interação verbal requer negociação de significados, para que juntos os sujeitos possam constituir ambientes de compartilhamento que possibilitem a comunicação, que para Bakhtin, trata-se de uma constituição interativa e também ideológica. No processo de interação os diálogos se constituem conforme o conhecimento de cada interlocutor, que dá forma em que revezam vai sendo gerada uma oscilação para a construção e compartilhamento do saber (BARRETO LÉ, 2010; BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012).

A partir desse aporte teórico, pode-se compreender como ocorrem os sistemas de comunicação nas

interfaces digitais, sejam elas por meios verbais ou não, de modo que a linguagem empregada nas interfaces mediacionais nos ciberespaços não devem ser consideradas apenas como mecanismos de informação, mas como um meio notável de interação, de modo que, não se trata somente de transmissão, mas de construção ou reconstrução do conhecimento e do saber. Nessa dinâmica, professor deixa de ser o centro para dar lugar à interação entre os sujeitos e seus contextos socioculturais, promovendo a inovação educacional e a sociedade contemporânea.

Nesse cenário, o conhecimento e o saber são constituídos com bases nas relações dialógicas entre aquele que sabe e aquele que deseja saber, cujas interfaces advindas das TICs são facilitadoras e mediadoras da interação entre os participantes, permitindo dessa forma, um modelo de aprendizagem colaborativa, através de relações dialógicas e processos de comunicação síncronos (Tempo real/online) e assíncronos (Off-line) (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012; BARROS, 2021).

Assim, A aprendizagem e o ensino online envolvem uma gama diversificada de ferramentas, recursos, abordagens pedagógicas, papéis, arranjos organizacionais e formas de interação, monitoramento e suporte – com muitas combinações possíveis de substituição e integração. Dentro dessa variedade de opções, a capacidade de mudar o tempo e o local da interação educacional se destaca como uma valiosa fonte de flexibilidade, como apresenta o quadro 4, abaixo:

Quadro 4	Elementos e características para processos pedagógicos	Síncrono	Assíncrono	gicos
	Forma	Aplicativos, softwares e ferramentas para comunicação em tempos combinados e em espaço estipulado.	Aplicativos, softwares e ferramentas para comunicação em tempos e espaço distintos.	
	Conteúdo	Comunicação direta, direcionamentos de acordo com colocações, dúvidas e questões em tempo real.	Comunicação indireta, planejada, direcionada e estruturada, com atividades e exercícios, prazos e recursos indicados.	
	Comunicação	Expositiva.	Orientativa.	
	Tempo	Tempo real.	Período alargado.	
	Estratégias pedagógicas	Dinâmicas e individuais.	Individuais, em grupos e em rede	

Fonte: Adaptado de Barros (2021)

Não obstante, o ciberespaço apresenta vários desafios para o aprendizado da língua, visto que propicia inovações em que as estruturas vão se alterando conforme os sujeitos se interagem e compartilham culturas e conhecimentos distintos uns com os outros. Considerando que o mundo virtual é caracterizado como multilíngue, a interação entre os sujeitos contribui com as formas pelas quais fatores linguísticos, tecnológicos e sociais estabeleçam novas formas, gerando o impacto cultural nas comunicações interculturais mediadas pelo ciberespaço. Isso porque a comunicação virtual auxilia as pessoas a romper a limitação de localização geográfica e temporalidade, além de dar uma grande contribuição à comunicação global. Isso não se traduz apenas em um discurso em que as dialogias na sala de aula somente acontecem por meio da TICs. No entanto, dentro de um contexto real de globalização em que os processos tecnológicos avançam a cada dia mais, com maior velocidade e intensidade, cabe à escola com seu corpo docente buscar conhecer e melhor interagir com essas novas mudanças existentes nos dias atuais e que, certamente, bem mais desenvolvidas e compreendidas pelas gerações futuras (MACFADYEN, *et al.*, 2014; MING, 2021).

3.3 A CIBERCULTURA NA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Cada autor constrói a definição de dialogismo e dialógico de acordo com a sua posição epistemológica, pois parte de cada um a convivência com um contexto sociocultural específico a sua realidade, o que influencia na idealização de sua teoria e na percepção do leitor (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012). É no fato de conceder, contradizer ou acrescer o enunciado uns dos outros, que os interlocutores se transformam em sujeitos responsivos ativos. Esse processo se caracteriza como um posicionamento assumido pelos leitores no instante da realização da leitura fundamentada no diálogo com o autor e o texto. Nesse sentido, tanto o autor de uma obra, quanto o locutor em determinada conversação, aguarda uma resposta do outro, sendo que no caso do autor, busca-se ainda desempenhar um predomínio didático sobre o leitor, ocasionar uma avaliação crítica e provocar desafios aos seguidores (BAKHTIN, 2006).

Quando o leitor assume um papel ativo de leitura, passa compreender melhor o contexto e se comportar passivamente, isto é, a compreensão dos enunciados estimula o processo que constitui a enunciação, compreendendo o ato responsivo ativo que se estabelece entre o sujeito leitor que relaciona a leitura presente a outras informações já adquiridas, o que faz com que seu comportamento responsivo ativo, diante de uma leitura, promova um comportamento dialógico, tais como a reconhecimento e a construção de demais enunciados (NASCIMENTO, 2011).

Esse comportamento dialógico também pode ser concretizado no ciberespaço, que é composto por um agrupamento de textos ativos interligados e propicia uma comunicação entre os sujeitos (todos/todos) de modo interativo e com informações digitais, motivando mecanismos de simulação, uma “não linearidade” em tempo real. Embora alguns dilemas e dificuldades que se associam à atual realidade educacional, essa condição impulsiona toda escola a se beneficiar dessa nova configuração sociotécnica articulando as interfaces acessíveis no ciberespaço²⁸ despertam, de certo modo, uma ação hipertextual, tanto pelos professores, quanto por parte dos estudantes. Essa ação condiz à transição um/todos de transmissão de dados²⁹ para um processo pedagógico todos/todos³⁰. Nesse sistema o professor é o orientador (problematizador/provocador de situações) e o aluno é mais autônomo (SANTOS; MIDDLEJ, 2016).

No entanto, os planejamentos pedagógicos para o ensino virtual precisam estar embasados em teorias que primem por práticas construtivistas ou sociointeracionistas – isto é – na construção individual ou colaborativa do saber pelos estudantes, mediadas pelas tecnologias digitais. Esses planejamentos pedagógicos devem levar o aluno a raciocinar e o leitor a compreender, propondo desafios (situações-problemas), estimulação à pesquisa, incentivo ao olhar crítico, fomento colaborativo e cooperativo por meio da Internet, interesse pelas discussões e que se estabeleça a aprendizagem nas comunidades virtuais, não buscando apenas respostas, mas levantando questões para resolvê-las. Nessa etapa, a função do docente é muito importante, ao provocar o educando para debates e desafios a partir do raciocínio como sujeito leitor, para constantes produções de sua autoria (SANTOS; MIDDLEJ, 2016).

Nessa perspectiva, o hipertexto abriu as portas para que os alunos façam conexões e criem um significado mais profundo de suas leituras em um ritmo intenso. No entanto, o ciberespaço dispõe de um excesso de informações mantidas para as mentes assimilarem e essa grande quantidade de informações disponíveis apresenta também um grande desafio e, ao mesmo tempo, um grande presente para o ensino. Logo, os alunos devem ser explicitamente ensinados sobre como ler hipertexto, classificar as informações pertinentes e criar significado e conexões de fontes confiáveis, uma vez que essas conexões oferecem diversas possibilidades, como expressas no quadro 5, por exemplo (SANTOS; MIDDLEJ, 2016).

Hipertexto	Fácil acesso à informação/navegabilidade	Usabilidade
	5: Conceitos diversos pontos de vista	5: Conceitos diversos pontos de vista
	Conexões no mesmo documento	Intratextualidade
	Conexões com outros documentos	Intertextualidade
	Leitura sem hierarquia	Multilinearidade

²⁸ E-mail, www, chats, muds, simulações

²⁹ Emissor-massa/professor-estudante

Ao idealizar qualquer tipo de estratégia pedagógica no ciberespaço demanda compreender esse novo ambiente a partir de alguns conceitos tais como a interatividade, navegabilidade, hipertextualidade³¹ e multivocalidade, além da preocupação estética. Essas definições podem contribuir na criação de experiências virtuais que utilize toda potencialidade do meio, não obstante, ao usufruir desses elementos para o aprendizado e construção do sujeito leitor, torna-se necessária a atenção aos exageros, visto que a utilização de hipertextos em abundância pode gerar confusão ao aluno. Também é importante não produzir um ambiente fechado, mas franqueados para livres expressões e navegações (SANTOS; MIDDLEJ, 2016). A partir de alguns estudos sobre interfaces digitais, Simeão e Miranda (2006) observaram que:

[...] é possível identificar algumas características evidentes neste processo como a interatividade, navegabilidade, intratextualidade, intertextualidade, multivocalidade, sem falar logicamente da parte estética da interface que aproxima, através do computador, os usuários (e a sala de aula) de uma realidade virtual. [...] A multivocalidade é definida como uma técnica de vincular discursos diversos e até contraditórios. [...] a técnica deve ser explorada em experiências de educação online porque viabilizaria um conhecimento mais completo (e complexo) já que poderia expor versões complementares de um tema, deixando ao aluno a possibilidade de efetuar suas próprias sínteses e teses e combinações. [...] Esta multivocalidade é, em essência, aquilo que as metodologias (pedagogicamente falando) deveriam explorar melhor, conformando-se às expectativas de muitas teorias e estudos que atestam a possibilidade da instrumentalização dos discursos os híbridos e de uma inteligência coletiva (SIMEÃO; MIRANDA, 2006, p. 2 - 5).

Considerando que a produção textual é amplamente complexa, torna-se importante identificar os níveis que formam a sua totalidade. Além das imagens gráficas que podem servir como complemento à compreensão do leitor, vale ressaltar o emprego das formas linguísticas na escrita, na audição e oralidade, que exercem um papel fundamental para leitura, interpretação e produção do leitor. Em tempos de mudanças e inovações é preciso analisar a disposição de conteúdos temáticos no ambiente textual, bem como os desafios consequentes dessas mudanças, no que diz respeito à evolução de capacidade da leitura e interpretação. Neste ponto de vista, Gonçalves e Rosa (2018) explicaram sobre a influência da configuração de um plano textual, na transição do impresso para o digital:

[...] enquanto em suporte impresso, o texto e a sua organização são estáticos, pois a sua leitura e apreensão global não dependem de ações do leitor, em suporte digital, o texto é dinâmico, pois o acesso à sua globalidade depende da ação do leitor. O papel ativo do leitor é também evidenciado pela possibilidade de este aceder de imediato a outros textos (de divulgação científica ou não), selecionando os temas e os tópicos pretendidos. Se, por um lado, isto significa que o leitor tem acesso a um maior e mais diversificado número de informação, podendo agir sobre a mesma através dos textos, por outro, este acréscimo de informação não é sinônimo de mais conhecimento, pois, como vimos, a organização textual dos exemplares em suporte digital potência a leitura parcial e superficial dos textos, restringindo, desta forma, a construção de conhecimentos sobre os mesmos (GONÇALVES; ROSA, 2018, p. 584).

A disponibilidade de conteúdos ordenados em uma proposta pedagógica proporciona o desenvolvimento da autonomia. Embora esses conteúdos já tenham sido selecionados e organizados, o aluno poderá optar por quais recursos deseja realizar seus estudos, tais como desafios, leitura, vídeos, dicas e demais ferramentas. Nesse sentido, os sujeitos precisam construir competências para se tornar um leitor diante de qualquer tipo de linguagem contextual, capaz de extrair o sentido do conhecimento da informação e reconhecer o que seja ou não significativo para a construção do seu saber, além da capacidade em associar os diversos elementos de informação em um vasto quadro de mundo (TAVARES, *et al.*, 2021)..

Na cibercultura, ao se pensar em não fragmentar o processo de interação na formação do sujeito, volta-se para o

posicionamento a favor de uma ação colaborativa, que vai desde as ações pedagógicas até a pesquisa. O sujeito passa então, a ser construído em toda a sua complexidade através de movimentos interativos e discursivos, buscando a colaboração e também a cooperação dos demais agentes. Assim, no estudo colaborativo ocorre uma construção sem hierarquia de saberes, mas de colaboração e interação (SILVA; JERES, 2020).

De acordo com Bakhtin (2006), uma leitura na visão interacionista se diferencia daquela produzida tanto pelo objetivismo abstrato, quanto pelo subjetivismo idealista, não se conduzindo em um processo investigativo que se baseia em aprendizado isolado da oração. Para Nascimento (2011) ao conceituar o texto como um elemento em que o raciocínio humano se estabelece e serve como instrumento para expressar sua subjetividade, seu conhecimento deixa de revelar um posicionamento somente interno, estruturado apenas na língua, e passa a apresentar um conhecimento revertido para dados informativos internos, ao próprio texto. Esses dados extralinguísticos têm capacidade de aproximação com o sujeito leitor, uma vez que se pode associar à leitura do discurso, as informações históricas e sociais do leitor e também das condições de produção da elaboração textual. Desse modo, o texto redigido nesse entendimento resgata os conhecimentos histórico-sociais do leitor, pois o texto expresso percebe a língua como uma atividade discursiva, cognitiva e (inter) subjetiva, projetado na e para a interação.

No caso deste estudo, por exemplo, a visão e análises para a prática das ações do pesquisador se sustentaram em fundamentos teóricos, cuja estrutura é a base a partir da qual todo o conhecimento foi constituído, seja metaforicamente ou literalmente, servindo como suporte para a justificativa do estudo, a declaração do problema, o propósito, o significado e as questões de pesquisa. Assim, a análise da base de dados selecionados para esta pesquisa reflete em concepções e entendimentos pessoais importantes sobre a natureza do conhecimento e como ele se apresenta aos olhos do observador, pois esta é a principal lente a qual o pesquisador consegue enxergar o mundo e as coisas ao seu redor. De modo geral, os fundamentos teóricos que informam dialeticamente as mudanças umas das outras ao longo dos anos fornecem compreensões conceituais complexas e abrangentes de elementos que, muitas das vezes, não podem ser definidos, proporcionando ao pesquisador, diversas “lentes” através das quais podem olhar para questões problemáticas, concentrando sua atenção em diferentes aspectos dos dados, a fim de que possa conduzir a sua análise.

Nesse sentido, construir conceitos na perspectiva e interface da língua, linguagem e cibercultura inicialmente enquanto pesquisador foi um desafio, mesmo sendo docente da disciplina em face à multiplicidade de sentidos e possibilidade que a linguagem possibilita construir numa realidade dialógica imersa na complexidade dos signos, significados e discursos. Bakhtin, sem dúvida, foi o porto seguro para iniciar interlocuções e durante a caminhada pude conhecer e estabelecer relações com outros autores, de modo que ao final do trabalho, surgiu uma grande oportunidade de estar com o *Otun Obá Onikoiyi* Gilberto Gil e Paulo Miguez, Ex- Ministro da Cultura e seu Ex-Assessor Especial, respectivamente, entre os anos de 2003 a 2008³². Atualmente, Otun Obá Onikoiyi ocupa a cadeira de número vinte da Academia Brasileira de Letras, enquanto que Paulo Miguez se tornou Reitor Eleito e Empossado da Universidade Federal da Bahia (UFBA)³³, com quem tive a honra e a oportunidade de construir conceitos humanamente possíveis, estabelecer conexões sobre a importância da cultura, do estudo da África e dos povos Africanos, da necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão sociocultural de pessoas de crenças de matrizes e cultura africanas conforme referenda o Presidente Lula em seus discursos, sobretudo da Cultura, Educação e Arte na perspectiva da humanização criadora em suas múltiplas linguagens contemporâneas durante o lançamento do Livro: “Histórias Contadas em Tecidos - O Carnaval Negro Baiano”, do artista plástico, escritor e carnavalesco Alberto Pitta, no Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM), acompanhado do seu Diretor, Paulo Roberto Vieira Ribeiro, mais conhecido como Pola Ribeiro.

Durante a cerimônia de lançamento rememoramos o célebre discurso do Otun Obá Onikoiyi Gilberto

³² https://www.ebiografia.com/gilberto_gil/

Gil ao tomar posse no Ministério da Cultura em 2003, explanação essa que se reverbera até hoje e compreende que o conceito de cultura vai muito além do âmbito restrito e restritivo das concepções acadêmicas ou dos ritos e da liturgia de uma suposta "classe artística e intelectual". Cultura, como alguém já disse, não é apenas "uma espécie de ignorância que distingue os estudiosos". Não cabe ao Estado fazer cultura, mas sim, criar condições de acesso universal aos bens simbólicos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas sim, proporcionar condições necessárias para a criação e a produção de bens culturais, seja eles artefatos ou mentefatos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas sim, promover o desenvolvimento cultural geral da sociedade. Porque o acesso à cultura é um direito básico de cidadania, assim como o direito à educação, à saúde, à vida num meio ambiente saudável. Porque, ao investir nas condições de criação e produção, estaremos tomando uma iniciativa de consequências imprevisíveis, mas certamente brilhantes e profundas já que a criatividade popular brasileira, dos primeiros tempos coloniais aos dias de hoje, foi sempre muito além do que permitiam as condições educacionais, sociais e econômicas de nossa existência. Na verdade, o Estado nunca esteve à altura do fazer de nosso povo, nos mais variados ramos da grande árvore da criação simbólica brasileira.

Anteriormente, caminhando pelas ruas, becos, ladeiras, sobrados, igrejas, conversando com pessoas, crianças, filhos e mães de santo, pescadores, capoeiristas, capitães de areia, universitários, gente do povo e vendedoras de acarajés reconheci amigos no Pelourinho, conversei com boêmios no Mercado Modelo e pude vivenciar a Casa de Itapuã, de Vinícius de Moraes a beleza e singularidade do povo baiano. Na Casa do Rio Vermelho e Fundação Casa de Jorge Amado, da Bahia de Todos os Santos, percebi a magia da Cidade do Salvador com seus filhos, encontrei pessoas ilustres com seus saberes, aprendizados e material humano para retomar à pós-graduação e iniciar uma nova caminhada no Mestrado em “Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional” discutindo a educação e o processo de ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da pandemia da Covid-19, mediatizado por interfaces digitais e metodologias ativas.

Na “Cidade da Música da Bahia”, a partir de escutas e olhares sensíveis, reconheci na grandeza cultural e artística de seu povo e no brilho do seu olhar, o conteúdo para construir este texto sob a perspectiva de espaços e territórios abertos, numa realidade dinâmica e humanamente reflexiva que permitisse vislumbrar não apenas o fazer científico, restritivo e metodológico, mas construir material humano que relacione enunciados, saberes e marcas da expressividade de pessoas e lugares na óptica e interface da linguagem em uma geração tecnológica, imersa na realidade digital e caracteristicamente desafiadora para toda comunidade escolar. Vale citar ainda, a multiplicidade de sentidos na obra de Fernando Pessoa que possibilitou construir, criar, propor espaços de discussão e, sobretudo, estabelecer sentidos para uma geração digital, tecnológica e polegar, que digita ao invés de escrever, geração essa que é real e utiliza as interfaces digitais para se comunicar e estabelecer relações, por isso a necessidade no próximo capítulo compreender as Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica para dialogicamente construir aprendizagens ativas no contexto da pandemia da Covid-19.



CAPÍTULO 4

METODOLOGIAS ATIVAS

NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_04

Elaborar estratégias pedagógicas, organizar informações e desenvolver ambientes para construção de narrativas socializadas para o aprendizado cooperativo e colaborativo, não são tarefas fáceis. Para que essas práticas interativas se estabeleçam e sejam eficazes diante de seus principais objetivos, é necessário que os discentes se tornem de fato os coautores. No entanto, existem discentes constituídos por metodologias docentes ainda estruturadas por práticas pedagógicas transmissoras e lineares. Isso ocorre porque muitos ainda não compreendem e não se ajustam à cocriação interativa, valendo-se de argumentos e questões pré-fabricadas para aplicabilidade na prática docente, isto é, sem uma análise prévia no mundo real da transformação do aluno através de uma mediação virtual de qualidade, onde ele possa reconhecer, valorizar e se beneficiar das práticas interativas (SANTOS, 2019).

Ao se falar em práticas interativas em ambiente digital, deve-se buscar compreender a distinção entre os termos interação e interatividade, pois possuem significados diferentes, mas estão interligados entre si, visto que a interação ocorre sem a interatividade, mas não existe interatividade sem interação. Enquanto que na interatividade ocorre a interação através de uma ação por trocas de pensamentos, na interação ocorre apenas a troca de pensamentos sem uma ação concreta (MAISSIAT, *et al.*, 2011; ROCHA; GOUVEIA; PERES, 2021).

No contexto literário, a interação consiste no conhecimento tácito, que é um componente de extrema importância para todo tipo de sistema de ensino, favorecendo a expansão e o aprimoramento do saber em cada conteúdo envolvido, de tal modo que, individualmente seria impossível. Já a interatividade se constitui pelo diálogo entre o sujeito e metodologia (técnica de informação), propiciada por um mecanismo - uma mídia. A interatividade é classificada em reativa (limitada e fraca) e mútua (plena). Lamentavelmente, vê-se ainda prevalecer a interatividade reativa nas interfaces, pois a interatividade mútua requer que a função de usuário e programador se associem, como na linguagem *wiki*³⁴, por exemplo (MAISSIAT, *et al.*, 2011).

Agregada a esse contexto está a metodologia ativa, que tem como propósito ressignificar didaticamente o processo de mediação do conhecimento, em que no transcorrer de uma aula, o aluno expressa o seu conhecimento adquirido por si mesmo, através da leitura. A partir da problematização como estratégia definida, o aluno recebe estímulos de motivação para análises, engajamento e reflexão, adquirindo a capacidade em relacionar um determinado problema com outros contextos e, desse modo, ressignificar os seus achados (SENA, 2021).

Diante dessas metodologias ativas imutáveis no mundo atual, torna-se necessário repensar as práticas exercidas na EPT dos Institutos Federais, principalmente no Ensino Médio, em que os alunos se encontram em período de

³⁴ Trata-se da produção de hipertextos de modo colaborativo por vários autores.

transição para fase adulta (SENA, 2021). Enquanto instituição aberta e dinâmica, de caráter formativo, o IFES contextualiza em suas práticas e preconiza por novas vertentes didáticas e saberes pedagógicos, modificando a perspectiva do ensino tradicional por novas concepções e discursos dialógico-emancipatórios na construção de uma formação humanística e omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, superior e na pós-graduação, de modo que no contexto do pós-pandemia possibilite a construção de aprendizagens ativas por meio da mediação digital e metodologia ativa.

Na verdade, como já mencionado nesta pesquisa, o que ocorreu foi uma grande mudança social no cenário mundial, envolvendo a economia, cultura e tecnologia, levando os sujeitos a estabelecerem oportunidades para o desenvolvimento do pensamento criativo. Nessas circunstâncias, no ambiente educacional também não poderia ser diferente e, como tal, as interfaces digitais muito tem contribuído para o aprendizado e a formação do ser pensante, cuja oportunidade de interação tem exercido um papel importante para o aprimoramento das capacidades criativas, bastando apenas aos sujeitos, a busca para desenvolvê-las, o que envolve tanto as instituições de ensino, quanto alunos e professores. No caso específico dos docentes, uma coisa é certa: o professor que não estiver a cem passos a sua frente está fora de seu tempo digital e não conseguirá chegar a lugar algum, interferindo ainda e de modo negativo, na capacidade progressiva e na construção do saber de seus alunos (MAISSIAT, *et al.*, 2011; ROCHA; GOUVEIA; PERES, 2021).

Na metodologia ativa, o docente exerce um importante papel de mediação por intermédio da problematização. No caso do professor de Língua Portuguesa na EPT, deve-se ter em mente a importância da articulação com as linguagens contemporâneas, devido a sua relevância no processo de assimilação, produção e difusão do conhecimento (CAVALCANTE *et al.*, 2021; SENA, 2021). Nesse contexto, os professores devem ter em mente a ressignificação do ensino de LP e se empenhar na busca por novas metodologias, proporcionando a reflexão sobre as múltiplas linguagens e estimulando aos estudantes a deixarem aflorar a competência comunicativa e a autonomia. Outro ponto importante é a necessidade de utilização das interfaces digitais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino de LP, pois isso proporcionará um aumento na atenção dos alunos, colocando em prática o aprendizado adquirido (ALMEIDA, 2019), o que será descrito nos próximos itens deste estudo.

4.1 DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EPT MEDIATIZADO POR METODOLOGIAS ATIVAS

Ao pensar no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, torna-se necessário ter em mente a importância da articulação com as linguagens contemporâneas, devido a sua relevância no processo de assimilação, produção e difusão do conhecimento (CABRAL *et al.*, 2021), sendo assim, quando se alcança o objetivo em que se estabeleça uma comunicação efetiva entre os estudantes em ambiente virtual através de narrativas, imagens e oralidades, pode-se dizer que a docência virtual³⁵ de fato foi vivenciada, logo, cabe ao docente virtual compreender desde cedo, que nesse ambiente não cabe ao discente virtual responder perguntas por ele elaboradas, como se estivesse em um exame de arguição. Nessas interfaces assíncronas existem espaços de comunicação para o exercício de autorias, cabendo ao docente saber agir nessas mediações (SANTOS, 2019; BARROS, 2021).

Nesses espaços, o discente deve ser orientado sobre sua participação e na interação com os outros, por meio de comentários, mensagens, questionamentos, compartilhando dúvidas, outras leituras e *links* interessantes. Nesse sentido, o desempenho online ocorre como estratégia de coautoria, sendo importante incorporar sempre novas discussões com enunciado de pré-textos, como forma de provocação. A execução

³⁵ A docência virtual é apontada como teletrabalho, pois se realiza a distância, fora do espaço físico

das propostas e estratégias didáticas é realizada no AVA, que é a sala de aula do docente virtual, que representa as soluções informáticas que agregam em uma mesma plataforma, diversas interfaces digitais de conteúdos, as quais os docentes podem ensinar e, ao mesmo tempo, aprender a lidar com elas (SANTOS, 2019).

Os grandes desafios do docente virtual estão no primeiro contato com esse ambiente, que retrata o início de uma atividade na cibercultura, além do desenvolvimento cultural e profissional que se amplia para além do AVA. Esse *know-how* com as interfaces digitais e as diversas redes potencializa a docência virtual através da interação entre os sujeitos com o compartilhamento de informações e saberes de modo colaborativo, que são essenciais para a autoria na cibercultura. Quando essas habilidades técnicas são motivadas, o conhecimento pedagógico é transposto, principalmente quando essa transposição não corresponde às cópias das atividades presenciais para o virtual, cujas estratégias não condizem com o ambiente dialógico e interativo (SANTOS, 2019). As estratégias pedagógicas na Educação a Distância (EAD), através do AVA, são propícias ao professor de Língua Portuguesa, pois se trata de um ambiente rico em polifonia e que gera posicionamentos e comunicação, através de linguagens múltiplas como a oral, escrita e imagética, por exemplo, gerando diversos modos de existência e compreensão da realidade (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012).

Para tanto, o professor precisa estar ciente disso e da forma mediacional empregada, conscientizando-se de que é através da eficiência das suas práticas, que se constitui o sucesso de seus alunos. Todavia, não cabe atribuir ao professor de LP toda responsabilidade da EAD, mas atribuir a ele um lugar especial, visto que o desempenho de seus alunos na compreensão de contextos das demais disciplinas depende também do grau de seu conhecimento intelectual e de suas habilidades ao saber lidar com as interfaces digitais (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012). Isso porque a cultura digital ou cibercultura requer sujeitos com habilidades e conhecimentos inovadores, desafiando ao professor de LP a se comprometer com o desenvolvimento de competências importantes e que garantam a inclusão de seus alunos nessa nova cultura, tanto nas práticas de LP, quanto nas demais disciplinas. No entanto, não basta ao professor disponibilizar mesmo que bons conteúdos através dessas interfaces e contribuir com a formação técnica, pois o seu grande desafio está na formação ética e crítica de seus alunos da própria tecnologia, engajando-os na cibercultura como cidadãos participantes ativos e críticos (CERIGATTO; MACHADO, 2018; ROCHA; GOUVEIA; PERES, 2021).

Tendo como base essas perspectivas estabelecidas como plano para os Institutos Federais, percebe-se que a disseminação dos conteúdos da Língua Portuguesa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Profissional buscará “[...] além do ensino tradicional da língua, que haja um constante diálogo entre as disciplinas, que se compreenda as relações inerentes às estruturas sociais e às práticas sociodiscursivas pertinentes a tais estruturas (NOVAES, 2011, p. 4)”.

A partir de demandas geradas na cibercultura, diversos desafios são identificados em sala de aula para o professor e seus alunos. Primeiramente - e o mais importante entre eles – é a transformação do cenário tradicional da sala de aula, buscando substituir métodos clássicos pelos métodos mais abertos, colaborativos e que condigam com o espaço virtual. Cabe ao professor nesse desafio, abandonar o “um para todos” dos padrões tradicionais das salas de aula, onde o professor é o ator principal, passando a adotar o modelo “todos por todos” para o aprendizado mútuo e cooperativo. Desse modo, o professor cria um ambiente educacional compatível com o espaço de inteligência coletiva, desenvolvido pelo cenário virtual. Essa transição reposiciona os espaços de aluno e professor, exigindo muito preparo por parte do docente, ao adotar uma conduta de equilíbrio frente aos meios tecnológicos (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

O fato é que o cotidiano de diversas instituições de ensino ainda permanece inerte, mantendo um compromisso com o passado e repetindo no futuro os mesmos contextos do presente, por meio da preservação, entretanto, essas “verdades” estabelecidas desde os primórdios estão sendo desconstruídas pela humanização do Ser-evento em que todos são, a fim de evitar o fechamento das possibilidades presentes e daquelas que ainda estão por vir (GIRALDI, 2013b). De acordo com Cerigatto e Machado (2018):

Muitos desses professores, que não pertencem a mais nova geração que nasceu em

meio às tecnologias digitais, tendem a apresentar resistência. Essa postura acaba gerando críticas que distanciam os alunos da escola. Muitos professores preferem, ao invés de educar para o uso do aparelho celular, por exemplo, proibi-lo em sala de aula. As tecnologias, para essa fatia de docentes, geram uma tensão quanto à cultura secular da escola. Muitos chegam a comparar antigas e novas tecnologias, considerando as novas uma verdadeira “ameaça” à cultura escolar. Já outros educadores têm uma postura totalmente contrária: eles acentuam com bastante otimismo o uso das tecnologias digitais, sem apontar seus malefícios e sem desenvolver a criticidade. [...] aqueles que têm uma fé cega (para quem a simples presença das tecnologias já é algo revolucionário e positivo) e aqueles adeptos ao pânico moral (para quem a cultura trazida pelas TDIC é uma degeneração que deve ser combatida) (CERIGATTO; MACHADO, 2018, p. 21).

Nesse aspecto, uma educação bakhtiniana não se expressa pela tradição e o compromisso com o passado para manter uma nova geração caracterizada como si mesma, mas através de experiências vividas comprometidas com o futuro e as possibilidades de inovações (GIRALDI, 2013b). Para Bakhtin (2006), é por meio da criação que o passado estabelece o presente e, juntos, fornecem grandezas ao futuro que predeterminam – isto é – o passado deve refletir necessariamente produtivo nas circunstâncias específicas de um ambiente, tal qual uma humanização criadora desse ambiente, capaz de transformar uma porção da superfície terrestre em um espaço histórico de vida humana.

O processo de humanização possivelmente seja um dos principais objetivos da educação, de modo a transportar o ser humano de seu meio natural subjetivo para um modelo intersubjetivo para interagir em sociedade, sendo que esse processo não ocorre de forma pronta, mecanizada e pré-estabelecida, mas nas contradições dos fatos e na constante busca em tentar superar uma realidade que se apresenta desumanizadora existente em suas relações. Ao compreender a relação existente entre o trabalho e a educação na estruturação de sua existência, as possibilidades de não se tornar um ser humano alienado se tornam mais amplas (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016).

Quando no ensino médio, por exemplo, já se tem empregado os princípios do trabalho para produção de currículos e práticas educacionais, embora ainda de forma inconsciente na maioria dos casos, enquanto que no ensino profissionalizante acaba servindo a dialética de divisão do trabalho, estruturando-se para instrumentalizar os alunos nessa perspectiva, em que a formação do trabalhador se direciona para a execução de atividades específicas e técnicas, de modo a se qualificar conforme as necessidades e exigências do mercado de trabalho (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016).

Dentro dos conceitos de Antônio Gramsci (1891/1937), o ser humano não é desumanizado pelo trabalho, mas pela sua falta de reflexão e sua ausência na elaboração de variados modelos de produção, não percebendo o trabalho como um modo de formação, sendo assim, educação e trabalho podem designar uma circunstância existencial e uma base pedagógica, a partir de uma concepção educacional que busque desenvolver uma formação de ambos os valores, visto que a intelectualidade está presente nos trabalhadores para exercerem as suas atividades, enquanto os intelectuais também exercem a função de trabalhadores na execução de funções físicas para produzirem intelectualidade (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016).

Para Marx, a humanização criadora será possível quando o trabalhador conseguir gerir as bases científicas, teóricas e práticas dos variados sistemas de trabalho que exercem contra o processo de alienação. Nessa perspectiva, na concepção da escola unitária gramsciana, ao promover a formação integral do sujeito, abre-se um percurso favorável à humanização social (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016). No entanto,

[...] isso depende da compreensão por parte dos sujeitos envolvidos no processo de construção de outra forma de educar, mais humana, voltada para a qualificação da vivência entre o homem e a mulher, entre estes com a natureza, tendo clareza da necessidade da mudança, e da apropriação deste ideário educacional e político. Compreensão que pode ser alcançada com a superação da concepção de educação voltada para a técnica, dependendo da tomada de consciência de que as

dimensões do trabalho e educação podem trabalhar juntas possibilitando uma formação omnilateral do ser humano, compreendendo por meio disso que somos seres que estão em constante aprendizagem, em constante mudança (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 2).

Outro grande desafio diz respeito à postura dos estudantes, pois dentre outras situações, duas delas merecem destaque. A primeira está relacionada ao papel ativo que o aluno deve e pretende exercer nesse cenário digital, mas encontra dificuldades diante de um modelo estagnado de ensino-aprendizagem ainda adotado na sala de aula de um professor, que se mantém como um ator central no processo. Essa postura obsoleta por parte do docente prejudica e retarda o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, para os dias atuais. Na segunda situação, a dificuldade está com o próprio aluno, ao se sentir inseguro com as mudanças em sair de um ambiente onde se habituou apenas a ouvir e copiar para criar, para adentrar a um novo ambiente onde pode se tornar ator de sua própria construção de conhecimento, atuando de modo cooperativo para atingir bons resultados coletivamente, através da interação ou de sua liderança em grupos (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

Enfim, compete ao docente, principalmente da EPT, refletir sobre qual modelo de profissional pretende gerar para o novo mercado e para a sociedade por meio de sua contribuição em metodologias ativas e cooperação como mediador do saber nas interfaces digitais. Nesse sentido, Barbosa, Machado e Afonso (2020) expõem que:

Textos legais, elaborados a partir de 2012, estabelecem orientações para a formação docente para atuação na EPT. A Resolução CNE /CEB nº 6/2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, em seu artigo 40, definiu que a formação inicial para a docência nessa área deve realizar-se em cursos de graduação e programas de licenciatura, ou por meio de outras formas, em conformidade com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ficou estabelecido que a formação pedagógica para atuar na EPT deveria ir além da aquisição de conhecimentos técnicos especializados e que se destinaria a suprir as demandas do contexto educacional (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020, p. 66).

A viabilidade de certificação e reconhecimento de saberes informais adquiridos por docentes surgiu com a Rede Certific, ampliada com a Portaria da Setec/MEC nº 8, de 2 de maio de 2014, a fim de considerar a certificação de qualificação profissional, certificação técnica, certificação tecnológica e certificação docente da educação profissional. Logo, compreende-se que por meio dessa certificação o educador da EPT seja capaz de ensinar o que aprendeu, em benefício do desenvolvimento adequado de outros profissionais. Não obstante, para que o docente tenha condições essenciais para EPT na intermediação e fomentação do desenvolvimento profissional com qualidade social e que possibilite inter-relações técnicas e pedagógicas, deve voltar-se a uma formação continuada que reflita na relevância de seus saberes experienciais, para o enfrentamento de desafios em sua prática pedagógica.

Assim, a busca constante por atualização e domínio expressa a responsabilidade do professor da EPT e evidenciam o nível de conhecimento técnico e didático-pedagógico, visto que a sociedade atual tem como pauta a existência real de uma tecnologia dinâmica, que “demanda dos docentes a capacidade de desenvolver conteúdos e metodologias pedagógicas de forma independente e criativa e intencionada a estimular a autonomia de pensar dos alunos” (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020, p. 69).

Por meio dessa reflexão e constante diálogo, pode-se construir um mecanismo epistêmico para ampliar os diversos métodos de ensino-aprendizagem. Isso porque a civilização digital possibilita a construção de profissionais eficazes, sujeitos inteligentes e uma sociedade autônoma mediante de um processo onde se estabelece a comunicação e a ética discursiva. Assim, manter-se a repensar as complexidades das práticas pedagógicas, do aprendizado, da mediação do discurso e dos contextos propostos são verdadeiros desafios para a consolidação de um empenho conjunto em benefício da educação e da transformação social (SILVA; JERES, 2020).

4.2 ENSINO HÍBRIDO E SALA DE AULA INVERTIDA

O ambiente sociocultural desenvolvido no século XXI assinala a necessidade de mudanças do sujeito na educação, isto é, tornar-se outro, direcionando-o para novos métodos pedagógicos, universos múltiplos epistêmicos e dogmas ético-estéticos, aos quais induzem ao pensamento da formação docente e o exercício de suas práticas pedagógicas em um cenário de mudanças tecno-informacionais, que decorrem da movimentação de criação, recriação, utilização e reinvenção das TDICs (SILVA; JERES, 2020).

Os motivos pelos quais essa evolução ocorre devem ser examinadas a partir do que se denomina como civilização digital. A Revolução 4.0, por exemplo, não conduz apenas a inclusão de um processo tecnológico baseado em automação, mas também em processo dinâmico e interpessoal capaz de transformar todos os segmentos da sociedade. Diante disso, é certo afirmar que com a Revolução 5.0 que se aproxima, será difícil caminhar aquele que não obtiver o mínimo de conhecimento na atualidade. No campo educacional, houve a necessidade do rompimento com os paradigmas estabelecidos, para a concretização do novo nos métodos de ensino-aprendizagem. Essas novas dinâmicas de relacionamento influenciado pela cultura digital modificam todas as metodologias pedagógicas em ambientes complexos de aprendizado, exigindo prudência e constantes pesquisas (SILVA; JERES, 2020).

Associados às novas tecnologias, diversos métodos de ensino-aprendizagem geram novas demandas, viabilizando o desenvolvimento dos ambientes híbridos de educação, bem como as salas de aulas invertidas. Esse processo produz novas exigências de compreensão prático-teóricas, gerando uma gama de cenários, onde o aluno possa desenvolver as suas competências (OTA; DIAS-TRINDADE, 2021).

Assim, da associação do EAD com o ensino presencial surgiu o ensino híbrido, possibilitando ao aluno estudar a partir de casa utilizando materiais físicos e digitais, mas ao mesmo tempo praticar o aprendizado em sala de aula através de conteúdos expostos pelo professor, podendo ainda, interagir com os colegas de classe. Essa prática metodológica proporcionou um estudo mais dinâmico em ambas as formas de aprendizado, bem como maior variedade na realização das tarefas. Nesse tipo de ensino, os alunos são estimulados a uma interação ativa para o desenvolvimento do conhecimento próprio, uma vez que buscam de forma autônoma, os conteúdos propostos e atividades complementares ministradas na instituição de ensino a qual estiverem inseridos (CARVALHO, *et al.*, 2020).

Nesse modo híbrido de aprendizagem, o ensino digital e o presencial podem ser correlativos e paralelos entre si. Além disso, possui características relevantes do futuro nas instituições de ensino, pois cria conexões de interfaces e circuitos digitais de interação com o programa de ensino presencial, sem privar o professor do controle de sua aula, pois nesse modelo o núcleo é mantido em cada instituição. No ensino híbrido, tem-se buscado alcançar estratégias de ensino personalizadas, em virtude das interfaces digitais que estão incorporados, redefinindo os significados e objetivos educacionais em um contexto social em constantes mudanças. Assim, considerando que o ensino remoto as aulas são ministradas ao vivo e em mesmo dia e horário das presenciais, em suma, o modelo híbrido é uma combinação entre o ensino presencial e o remoto, em uma alternância entre o mundo real e o mundo virtual (VALENTE; ALMEIDA, 2022).

Na sala de aula invertida³⁶, o modelo de inovação inverte o tradicional e proporciona autonomia ao aluno, direcionando-o a uma busca ativa e cognitiva sobre o contexto a ser estudado, apoiando-se nas TDICs. Posteriormente, o aluno leva para sala de aula o conhecimento adquirido sobre o tema e compartilha com os demais sujeitos, ou seja, professor e colegas de classe. Desse modo, o aluno estuda o conteúdo antes da aula presencial, enquanto o professor se foca em trabalhar as dificuldades de seus alunos e não mais apenas os conteúdos. O método também viabiliza a utilização de práticas ativas para que o processo de aprendizado se torne mais significativo e dinâmico, através de recursos digitais tais como textos, videoaulas, fóruns, games, pesquisas e *podcasts*, dentre outros (CERIGATTO;

³⁶ Do Inglês Flipped Classroom (CERIGATTO; MACHADO, 2018)

MACHADO, 2018; CARVALHO, *et al.*, 2020).

A partir dessas duas metodologias ativas expostas, as tarefas realizadas em casa podem ser desenvolvidas por meio de estratégias que contemplem essa prática ativa, tais como ludicidade, protagonismo, debates, estudos de caso, pesquisas de campo, estudos coletivos, projetos e tecnologias, utilizando ferramentas digitais como auxílio na realização das atividades. Conta-se ainda com a gamificação de conteúdo para o engajamento do aluno e estímulo ao aprendizado, que consiste na lógica dos *games* e diversos outros contextos. Na gamificação, por exemplo, o aprendizado se torna atrativo e divertido, pois o modelo se baseia nas atitudes que são naturais do ser humano, tais como a socialização e a competitividade em prol de uma recompensa ou superação. Dessa forma, os conteúdos didáticos se tornam mais compreensíveis e o aprendizado potencializado através das estratégias específicas dos jogos que favorecem os resultados (CERIGATTO; MACHADO, 2018; CARVALHO, *et al.*, 2020).

No entanto, para o alcance dos objetivos propostos e resultados significativos, o professor deve aplicar práticas pedagógicas ativas e adequadas a essas modalidades. Isso envolve uma comunicação dinâmica em ambos os mundos (real e virtual), processo de interação intenso, disponibilidade de guias de estudos, tarefas avaliativas e discussões práticas. O professor deve ainda promover o ensino sobre pesquisas científicas e sociológicas, para melhor compreensão do aluno sobre os fenômenos sociais para construção da realidade, além dos conhecimentos técnicos aos quais se destinam os temas dessas pesquisas, pois embora se caracterizem como metodologia teórica, incorporam o pensamento e a ação. Nessas atividades, a tecnologia se torna fundamental para métodos ativos, através das ferramentas digitais que precisam ser melhor exploradas para auxiliar as necessidades (CARVALHO, *et al.*, 2020).

Considerando a sala de aula invertida uma metodologia híbrida, isto é, um ensino híbrido que associa momentos virtuais com encontros presenciais, a utilização das TDICs se torna essencial, principalmente durante a pesquisa individual, em que os estudantes têm acesso aos conteúdos virtuais para estudo e, posteriormente participar das atividades presenciais. Ressalta-se, entretanto, que a utilização de ferramentas digitais também pode contribuir com as tarefas presenciais. Na sala de aula invertida, o professor atua como principal responsável para a criação e disponibilização de diversos conteúdos para estudo, tais como e-books e vídeos, por exemplo. Logo, o docente tem disponíveis mais recursos digitais para transmitir os conteúdos e informações de sua disciplina, não necessitando mais se aprisionar à lousa. Isso porque no universo virtual se encontra uma série de linguagens e mídias, que contribuem para a expansão e a construção de conhecimento. Para isso, o docente precisa compreender algumas das principais contribuições que cada mídia virtual, com suas linguagens, pode oferecer como material de estudo para o ensino híbrido e para sua sala de aula invertida (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

Finalmente, vale acrescentar que nessas práticas pedagógicas aqui apresentadas, o docente se desvincula de seu papel principal de transmissor de conteúdos e passa atuar, na sala de aula presencial, como mediador, orientador, instigador, problematizador e articulador do processo de atividades práticas de caráter colaborativo, possibilitando que as informações se tornem mais acessíveis aos seus alunos, para que eles possam vivenciar o processo de aprendizagem. Assim, o aluno poderá construir o seu conhecimento por meio de dispositivos móveis, a partir de qualquer ambiente e a qualquer momento, tendo o professor como o mediador e âncora para interpretação de dados. Nesses métodos pedagógicos inovadores, os conteúdos tradicionais das aulas expositivas “ganham vida” e exigem do docente, constantes mudanças de postura e abordagens (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

Moran (2009) destaca que a escola deve articular saberes teóricos e práticos, que fomente redes de aprendizagens, de modo que reconheça as diferenças, que valorize o Professor enquanto agente transformador, que medeia o processo de ensino - aprendizagem e compreenda a inclusão social enquanto mecanismo de redução das desigualdades sócio-político-culturais. Nessa perspectiva, no IFES Campus Ibatiba, locus da pesquisa foi necessário estabelecer diálogos cooperativos com estudantes do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente e os docentes de Língua Portuguesa para desenvolver práticas de ensino na respectiva disciplina, tais como aplicação de questionário, roda de conversa e desenvolvimento da Proposta Educacional em formato de Webquest Interativa.

As práticas de ensino desenvolvidas com os estudantes e docentes foram exitosas no que diz respeito à cooperação, participação e sintonia durante todo o processo. A aplicação dos questionários ocorreu naturalmente a partir das autorizações deliberadas, o que assegurou ampla participação na pesquisa. A Roda de Conversa aconteceu no formato virtual, gravado e contou com a colaboração e sugestões dos alunos e professores de maneira propositiva e dialógica. A Proposta Educacional e a WebQuest Interativa tornaram-se realidades a partir dos diálogos e colaborações estabelecidas durante todo processo, sendo necessários ajustes, percepções dos colaboradores e, sobretudo, permanente acompanhamento da orientadora.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA/WEBQUEST INTERATIVA

O processo educacional da sequência didática se insere neste contexto como um procedimento de auxílio ao planejamento, expressando um agrupamento de práticas estruturadas e destinadas ao alcance de objetivos educacionais, constituída por um princípio e fim, sendo que por meio desse processo, a interatividade de uma metodologia ativa poderá proporcionar aos sujeitos envolvidos a ressignificação da prática social do ensino e do aprendizado no método empregado. O principal intuito é a busca por novos panoramas de estratégias pedagógicas destinadas à EPT, de modo que sua perspectiva se volte para o pensamento politecnia, isto é, que assegure aos sujeitos a oportunidade ao conhecimento e à cultura, ao trabalho e à ciência, através do ensino básico profissionalizante. Deve-se assegurar ainda, a valorização dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e que o docente tenha condição de estimulá-los por meio de uma mediação ativa (SENA, 2021).

Assim, visando compartilhar saberes e experiências sensíveis em Língua Portuguesa mediatizado por Metodologias Ativas, por meio de interfaces digitais no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, realizou-se a escolha pela construção de uma Proposta Educacional por meio de Sequência Didática, no formato de WebQuest Interativa. A partir da escuta sensível realizada com os professores da Área de Códigos e Linguagens do IFES Campus Ibatiba, optou-se pela construção de uma WebQuest Interativa, que se justifica do ponto de vista pedagógico enquanto uma interface digital que promove metodologia ativa, compreendendo a pesquisa como princípio de orientação do trabalho educativo do professor, na construção de aprendizagens significativas e de forma contextualizada com a realidade dos estudantes, numa relação dialética entre os sujeitos da aprendizagem por meio de dispositivos tecnológicos e comunicacionais.

A WebQuest é uma atividade coletiva que se baseia na pesquisa orientada, na qual seus recursos e fontes utilizadas para o seu desenvolvimento são provenientes da web, sendo que, na perspectiva pedagógica, essa página tem objetivos e finalidades didática baseada na prática da pesquisa orientada por grupos de estudantes e de forma colaborativa (SANTOS, 2019). Essas atividades são organizadas por seis pilares, entre eles: A apresentação da Sequência Didática por meio da Introdução do processo, suas Tarefas, orientações sobre desenvolvimento do Processo de Avaliação, Conclusão e Créditos para maiores informações (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014).

Para o desenvolvimento da WebQuest Interativa, utilizou-se o Google sites, devido sua fácil utilização, acesso gratuito e garantia de operacionalidade em sala de aula, sendo, portanto uma interface digital criada pela Google e que permite a criação de sites, tendo as “principais potencialidades relacionadas a oferecer aos usuários, recursos de edição intuitivos e interativos,” produzidos na disciplina de Língua Portuguesa com os estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba (MENDES; BOTTENTUIT JÚNIOR (2018, p. 6). Nesse sentido, faz-se necessário discutir e diferenciar os conceitos no próximo capítulo entre interfaces e ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19, bem como apresentar estratégia de utilização.

CAPÍTULO 5

INTERFACES E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_05

Repensar o ensino de Língua Portuguesa de forma integrada e coesa para uma formação integral do educando é um grande desafio na disciplina, tendo-se em vista que esta é marcada historicamente sob uma perspectiva dicotômica e incompleta, sendo, portanto, necessário ressignificar o ensino de Língua Portuguesa com utilização de metodologias ativas, interfaces digitais e estratégias para assegurar a formação integral e que possibilite aos estudantes novas perspectivas e entendimentos no processo de letramento (LIMA, 2011). Sendo assim, o estímulo à motivação e à criatividade dos alunos é movido por um planejamento didático estratégico e flexível, recorrendo a tecnologias com aplicação didática, o professor é um mediador entre o aluno e a construção do conhecimento (TÉBAR, 2011).

O ensino de LP nos cursos de EP deve acompanhar esse processo de digitalização em que a sociedade está imersa, outro ponto é que o ensino de LP sempre foi pensado de forma dicotômica, ou seja, uma formação geral de caráter propedêutico ou uma formação totalmente profissional, no entanto é necessária a constante reflexão e adequação para um ensino integral. A reflexão da prática docente atrelada à necessidade de mudança e quebra de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa é fator essencial na promoção de mudanças de percepção do fazer docente, da mentalidade dos envolvidos no processo e é fundamental para contextualizar as relações digitais em que os estudantes estão inseridos no contexto virtual da aprendizagem (LIMA, 2011).

A utilização de tecnologias no campo educacional para o desenvolvimento do aprendizado do aluno não é um fato recente, mas não se pode negar que o tema se tornou mais intensos e potencializado no ano de 2020, devido à necessidade de um ensino remoto consequente da pandemia por Covid-19. Na maratona acelerada contra o tempo, para garantir o processo das práticas pedagógicas, as instituições de ensino buscaram diversos meios para adaptação metodológica no sistema remoto durante o período pandêmico (FURUNO; TOMELIN; SANTOS, 2021; SHAK, *et al.*, 2022), sendo que o isolamento global surgiram demandas aceleradas que transformou o ensino remoto em emergencial e indispensável para o momento, despertando os sujeitos para competências digitais, especialmente pela necessidade das práticas de procedimentos de curadoria, para adaptação ao ensino (OTA; DIAS-TRINDADE, 202).

Naturalmente, as interfaces e ferramentas digitais presentes nas práticas pedagógicas exigiram habilidades, experiências e domínio dos docentes para que pudessem ser utilizadas com eficiência, transcorrendo de avanços e superações nos diferentes níveis de ensino, durante todo o isolamento social. Com isso, docentes e discentes foram percebendo que uma aula atrativa e que gere resultados satisfatórios pode ocorrer em ambientes diversos, seja por meio presencial, híbrido

ou virtual. Além disso, devido ao desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas, através da Revolução 4.0, essas mudanças metodológicas no campo educacional seriam inevitáveis e tudo não passava de uma questão de tempo, o que faz compreender que a pandemia por Covid-19 apenas acelerou o processo (TAMASHIRO; SANT'ANNA, 2021).

Diante dessas mudanças repentinas, compreendeu-se também, que pensar em métodos de ensino em ambiente virtual vai bem além da simples utilização dessas ferramentas digitais, conceituadas pela literatura como um conjunto de objetos ou recursos que facilitam o desempenho de alguma atividade nas interfaces digitais. No contexto educacional, essas ferramentas digitais têm como foco facilitar o processo de ensino-aprendizagem e para acompanhar as evoluções da tecnologia, elas precisam ser constantemente ampliadas para a eficácia de todo o processo, logo, a partir da necessidade dessas constantes ampliações, que se faz preciso o conhecimento e habilidades do docente para saber selecionar as ferramentas digitais atualizadas com o sistema e melhor adequadas às necessidades de aprendizagem de seus alunos (FURUNO; TOMELIN; SANTOS, 2021).

Como recursos didáticos, as ferramentas digitais são associadas a um processo metodológico e exercem a finalidade em realizar uma análise e avaliação, encontros virtuais, interação e cooperação, gestão de tempo e atividades, repositório e design de conteúdos, dentre outros, sendo que o quadro 6 abaixo sugere alguns recursos associados às finalidades dessas interfaces digitais.

Quadro 6: Principais metodologias ativas de aprendizagem

Contextualização	Aplicação	Ferramentas	Competências gerais
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS			
Nessa abordagem, os alunos se deparam com um problema e na buscam possíveis soluções. Pode-se dizer que a curiosidade é a base para a elaboração de perguntas, sendo importante que estas envolvam o cotidiano do estudante, o objeto de conhecimento e a sua realidade.	Individual ou em pequenos grupos	Google Jamboard Google Formulários Edpuzzle Realidade virtual e aumentada DreamShaper Blackboard Colaborate	Pensamento crítico Comunicação Argumentação Criatividade Empatia
APRENDIZAGEM POR PROJETOS			
Abordagem que tem como princípio o desenvolvimento de competências por meio da interação e do compartilhamento de conhecimento, sendo o desafio originado no contexto dos estudantes, que realizam tarefas e atividades contextualizadas.	Preferencialmente em grupo	Mentimeter Pickers Padlet Google Slides Microsoft Teams Google Classroom DreamShaper Beformless	Colaboração Comunicação Trabalho em equipe Criatividade Liderança
APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIA E HABILIDADES			
Abordagem permite a interação e a colaboração entre os alunos em processos de compartilhamento de ideias, opiniões, argumentações e outros formatos de troca de conhecimento.	Em grupos ou pares	Fóruns de interação Google Chat Comunidades virtuais Blackboard Colaborate	Empatia e cooperação Comunicação Criatividade Argumentação
APRENDIZAGEM ENTRE PARES			
Abordagem que permite a interação, avaliação e a colaboração entre discentes e docentes em processos de trocas de ideias, opiniões, argumentações e outros formatos de troca de conhecimentos.	Em grupos ou pares	Fóruns de interação Google Chat Comunidades virtuais SAGAH	Empatia e cooperação Comunicação Criatividade Argumentação
SALA DE AULA INVERTIDA			
Os alunos têm acesso aos conteúdos previamente organizados e disponibilizados pelo professor. O tempo da aula síncrona é utilizado pelo professor para apresentar atividades capazes de gerar engajamento, interações, debates e outras formas de interações e práticas.	Individual	Ambientes virtuais de aprendizagem Google Groups Telegram WhatsApp SAGAH	Autogestão da aprendizagem Autonomia Pensamento crítico Comunicação

Fonte: Adaptado de Furuno, Tomelin e Santos (2021, p. 113)

Vale ressaltar, que no aspecto administrativo é necessário realizar uma avaliação se os diversos recursos ou interfaces digitais disponíveis são apropriados ao aprendizado e à interatividade, de modo que justifiquem os investimentos que geralmente demandam, além de observar se estão de acordo com os propósitos institucionais e pedagógicos da instituição de ensino, bem como as possibilidades de renovação e melhorias, as quais exigem as constantes alterações e inovações de mercado. Em outros termos, devem estar aptos aos planejamentos estratégicos institucionais, que devem acompanhar as mudanças de mercado. Para tanto, devem ser considerados alguns elementos importantes, como a identidade metodológica, a intencionalidade pedagógica e a formação do corpo docente, visto que os professores precisam ter habilidades necessárias para lidar com os sistemas e conhecimento das funcionalidades dessas interfaces e ferramentas, para que os objetivos pedagógicos possam ser alcançados com total eficácia (FURUNO; TOMELIN; SANTOS, 2021).

Nesse universo, as interfaces digitais são os instrumentos pelos quais as pessoas podem interagir com os computadores e demais dispositivos digitais relacionados. Elas representam uma combinação de componentes visuais, auditivos e funcionais, além de expressar qualquer programa ou outro sistema que permita o acesso a *softwares*, conteúdo ou outras informações acessíveis aos usuários *online*, como sites e aplicativos móveis, por exemplo, independentemente do tipo de suporte físico que permite esse acesso. A definição de uma interface digital pode ser ampla e abrange as interfaces conectadas à Internet incorporadas em um bem físico, isto é, a Internet das coisas. Paralelamente, a escolha de materiais didáticos e infraestrutura tecnológica é muito importante e devem permitir facilidade de relacionamento eficaz entre aluno e as aulas, utilizando visão e audição, buscando manter o aluno envolvido com o contexto (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

No contexto geral, o conceito dessas tecnologias de aprendizagem surgiu no final da década de 1990, mas continuou significativamente ativa devido à expansão do EAD e dos recursos tecnológicos. São definidos pela literatura como elementos facilitadores do processo ensino-aprendizagem, devendo possuir objetivos pedagógicos explícitos e planejamentos didáticos bem elaborados e voltados para promover a interação do aluno com os conteúdos propostos. Assim, toda e qualquer ferramenta digital que decorra conteúdos que viabilizam a construção do conhecimento, pode ser considerada como material de aprendizagem, seja conteúdo por meio de imagens, animações, páginas em HTML, mapas mentais, Google Classroom, quizzes interativos, vídeo aulas, bibliotecas digitais e ferramentas de simulações, por exemplo, cabendo ao professor avaliar as características técnicas e pedagógicas que melhor se adequar à sua disciplina, à interatividade da turma e ao conteúdo inserido na proposta educacional (CERIGATTO; MACHADO, 2018; SHAK *et al.*, 2022).

Na verdade, as pessoas do mundo globalizado estão envolvidas pela tecnologia digital e fazem parte da chamada sociedade do conhecimento, logo, no interior das instituições de ensino não poderia ser diferente, principalmente nas EPTs, pois além de estarem envolvidas na construção do saber cidadão no âmbito sociocultural, também se compromete ao formar profissionais pensantes e ativos, para um novo mercado de trabalho altamente controlado pelas inovações tecnológicas (MAISSIAT, *et al.*, 2011). Diante dessa realidade de inovação no cotidiano de todos e que exige atualizações constantes, as mudanças no modo de pensar e agir se fazem necessárias. No campo educacional surgem novas práticas e recursos pedagógicos, o que reflete no pensamento da importância dos materiais digitais que auxiliem esse novo processo. Dentre os tipos desses materiais, as interfaces digitais e as ferramentas digitais contribuem como meios para exposição de conteúdos, de modo dinâmico e interativo (MAISSIAT, *et al.*, 2011).

Simultaneamente, os estudos, os investimentos e os questionamentos sobre as interfaces digitais se tornam mais constantes, envolvendo análise de temas sobre a avaliação de desenvolvimento, implementação e o uso dessas interfaces, de modo que favoreça aos usuários. Como mencionado anteriormente, trata-se de um veículo de interação com um sistema físico ou conceitual, envolvendo componentes sonoros e visuais (MAISSIAT, *et al.*, 2011). As interfaces digitais inserem parâmetros comunicacionais e didáticos, assim como a necessidade dos sujeitos que adquirem aprendizado enquanto transmitem conhecimentos, isto é, aprendem enquanto ensinam. Nesse processo de educação virtual, o aprendizado ubíquo e seus recursos constituem os ambientes formativos de estudo e metodologia pedagógica, em que se contemplam a diversidade dos discursos narrativos e competências pessoais acadêmicas, profissionais e culturais dos sujeitos envolvidos nesse sistema (SANTOS, 2019).

No entanto, as pessoas tendem a confundir interfaces digitais com ferramentas digitais, sendo preciso esclarecer que as interfaces digitais são os ambientes virtuais a serem explorados, enquanto as ferramentas digitais são os recursos disponíveis nesses ambientes. Assim, cada interface digital é desenvolvida conforme os objetivos de funcionalidade e público-alvo. Desse modo, a decisão pelo uso de uma interface vai depender se ela disponibiliza as ferramentas digitais necessárias a um determinado projeto. O Moodle, por exemplo, é uma interface voltada para projetos educacionais e treinamentos corporativos, enquanto que a interface Magento se dedica a desenvolver ferramentas que atendam às necessidades do e-commerce³⁷. Logo, quem deseja criar um sistema de EAD deve optar pelo Moodle e não pelo Magento. Outro exemplo ainda é a interface da gigante virtual Google, que por atuar em sistema *cloud computing*³⁸, tem a capacidade de disponibilizar diversas interfaces e aplicativos desenvolvidos pelo grupo, para prestação de seus serviços, tais como o Google Drive e o Google Classroom, por exemplo (INE, 2023).

Independentemente do tipo de projeto, essas interfaces precisam estar em constantes atualizações de acordo com as novas tecnologias, exigindo que seus desenvolvedores estejam sempre atentos a isso, visto que quando desatualizadas, seus recursos/ferramentas digitais não funcionam devidamente, causando sérios problemas aos seus usuários (INE, 2023). O quadro 7 retrata alguns exemplos de interfaces e suas respectivas ferramentas digitais:

Quadro 7: Exemplos de interfaces e suas respectivas ferramentas digitais

INTERFACES DIGITAIS	PRINCIPAIS FERRAMENTAS DIGITAIS
Google Drive	Documentos Google/Docs, Planilhas Google, Apresentações Google e Formulários Google.
Google Classroom	Mural, Atividades, Notas, Pessoa e Agenda.
Moodle	Fórum, Chat, Wiki, Laboratório de Avaliação, Glossário, Base de Dados, Lições, Publicação de Vídeos Questionário.
Portal do Professor	Espaço da Aula, multimídia, Links, Espaço de Colaboração, Cursos e Materiais.

Fonte: INE (2023, p. 19)

Desse modo, as interfaces digitais devem ser desenvolvidas para favorecer o seu uso pelo usuário, bem como o seu envolvimento nesse ambiente. Quando destinadas à educação, alguns critérios devem ser observados, tais como o perfil, aspectos culturais, gráficos e ergonômicos, ordenamento interativo e base de conteúdos. Assim, é a estabilidade entre esses aspectos gráficos, técnicos e didáticos que possibilitará o processo interativo entre docente e discente, bem como discente e discente, promovendo mais possibilidades para o aprendizado (MAISSIAT, *et al.*, 2011).

Enfim, é por meio dessas tecnologias que se pode avaliar o quanto um indivíduo pode estar totalmente inserido ou excluído, na nova sociedade da informação. É nesse ponto que entra a educação, que além de se aproveitar das ferramentas e interfaces digitais, a principal missão das entidades educacionais é promover a interação dos sujeitos nesse cenário de participação digital, desenvolvendo competências e habilidades para tal objetivo. Foram essas novas tecnologias desenvolvidas a partir da inteligência humana, as principais estruturas das atividades educacionais durante o período pandêmico, oportunizando a continuidade a todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que – sem elas – possivelmente, não seria possível (CERIGATTO; MACHADO, 2018).

Nesse contexto real do presente, assim como as certezas evidentes para o futuro, bem como as experiências vivenciadas no período pandêmico, o ensino da Língua Portuguesa merece destaque, uma

³⁷ Comércio eletrônico/virtual, lojas virtuais ou online.

³⁸ Computação em nuvem, que possui diversos recursos com alta capacidade de armazenamento,

vez que desempenhou papel importante não apenas para o ensino da língua, mas também um papel colaborativo e interdisciplinar, relatado nas próximas páginas deste estudo (PHILIPPI JR., FERNANDES, 2015).

5.1 AS INTERFACES DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: AVA MOODLE E GOOGLE DRIVE/DOCS

Mediante ao distanciamento social necessário durante o período de pandemia por Covid-19, o acesso e o domínio da tecnologia na Internet foram essenciais para alunos e familiares, bem como ao professor, que jamais deverá estar atrás de sua época. No entanto, sabe-se que o vírus agiu rapidamente e não houve tempo para treinamentos e aprendizados nesse sentido, o que demonstra que assim como as demais redes de ensino, os IF's também não estavam preparados para os imprevistos. Daí a necessidade de o professor ter que se reinventar e aprender a inovar, desenvolvendo técnicas de ensino apropriadas através dessas tecnologias (CASTILHO; SILVA, 2020).

Nessa realidade, encontra-se o professor de Língua Portuguesa, que foi sem dúvida, um dos grandes atores nesse contexto, principalmente em relação à progressão da leitura e da escrita, uma vez que o mundo digital é composto por novos e diferentes códigos e signos linguísticos. Além disso, coube a ele ainda, o dever de estimular ao aluno o raciocínio crítico da realidade através da escrita e da leitura - e não apenas com seus propósitos avaliativos. Assim, durante o período pandêmico foi necessária uma adaptação de acordo com a infraestrutura disponível tanto para o professor, quanto para o aluno, associando tais condições às propostas pedagógicas, vinculadas aos principais objetivos (DIAS; CUZZUOL; FERREIRA, 2021).

Desse modo, foi preciso observar o conhecimento como um modelo de compreensão da realidade e produzido com o auxílio do novo virtual, mas com características pedagógicas apoiadas na cibercultura, propiciando o aprendizado individual e coletivo em uma nova forma de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender. Diante desse relacionamento entre sujeitos e tecnologias, o professor de Língua Portuguesa teve que se planejar para a realidade virtual dos hipertextos e a sua relação com o ciberespaço, visto que no âmbito escolar, a Língua Portuguesa ainda é habitualmente vista como um elemento pronto e estático, diferentemente das tendências advindas do contexto virtual (SOUZA, 2021).

Toda essa experiência estimulou análises relativas à legitimidade do emprego linguístico como expressão de linguagem, que no universo virtual, caracteriza-se como cifrada e amplamente constituída por abreviações. Trata-se, portanto, como uma linguagem não “bem vista” pela norma culta da língua e pelo conceito de diversos educadores, por considerá-la como um meio de distanciar o sujeito da adequação da língua escrita. Logo, o educador teve que se adaptar ao “preconceito linguístico” para transmitir o conhecimento sobre a realidade de diferentes universos, onde gramática e “memes” se confrontam. Buscando a funcionalidade comunicativa, adentrou-se também nos textos multimodais ainda bastante restritos nas aulas convencionais e presenciais de Língua Portuguesa, a fim de promover a relação contextual entre autor e leitor de modo crítico, reflexivo e analítico (SOUZA, 2021).

Coube ainda a esse ator de um cenário educacional pandêmico, o empenho de ensinar não somente como cumprimento de suas práticas, mas também para utilização de uma linguagem adequada ao contexto de outras disciplinas, levando o aluno à compreensão de variação das formas padrão e informal, conscientizando-o que não existe uma forma “certa” ou “errada” de se expressar verbalmente ou graficamente, quando empregada em ambientes e ocasiões adequadas, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual, visto que ele faz parte de ambos os contextos da atualidade globalizada e tecnológica sem, contudo, abster-se de sua personalidade, seus princípios e valores (SOUZA, 2021).

Nessa perspectiva é dada também a importância em saber agir e estar preparado para novos e possíveis desafios. Nesses casos, podem ser necessárias reservas de talentos suficientes para garantir que o sistema educacional tenha uma resposta adequada às ondas futuras, pois a pandemia levou a mudanças globais em todos os tipos de negócios e profissões, o que pode ser devido ao repensar os padrões anteriores, posto que na lógica do entendimento, é através de um modelo de ensino, que se formam os grandes profissionais de negócios (ou não), o que muito é influenciado pela capacidade de conhecimento intelectual, em que os seus principais atores enxergam o futuro (JANUÁRIO; PINTO; CÂNDIDO, 2021).

Vale enfatizar que o professor de Língua Portuguesa é um dos mais representativos no campo educacional para o futuro do novo mercado, pois é através do exercício de suas atividades profissionais, que são descritas e compreendidas todas as demais ciências. Surge dessa premissa, a responsabilidade desse profissional ao saber ensinar os novos meios de escrita, leitura e interpretação dos contextos futuros, cabendo-lhe buscar fontes de conhecimento para se adaptar aos novos recursos e modalidades que se tornaram essenciais para a execução de suas atividades como educador não apenas das letras, mas também do modo em que ensinará aos seus alunos a compreender o novo contexto global que se encontra ainda carente de entendimento, mas real para o futuro da humanidade (DIAS; CUZZUOL; FERREIRA, 2021).

Nesse cenário, a Tecnologia da Informação (TI) desempenha um papel importante em toda sociedade, sendo a educação um dos principais setores envolvidos. A integração da tecnologia de ambientes em sala de aula virtual é uma necessidade fundamental na era de um mundo globalizado e impulsionado pelo sistema tecnológico, em que as interfaces digitais, com suas ferramentas digitais facilitam muito o processo de comunicação e interação entre os sujeitos e as aulas virtuais. Embora o modelo virtual de educação não seja um conceito novo em tempos marcantes de desenvolvimento tecnológico, foi somente com a eclosão da pandemia por Covid-19 e o isolamento social em 2020, que esse método de ensino e aprendizagem começou a crescer em popularidade, marcando uma era histórica na sociedade e direcionando a transformação digital para o núcleo de um círculo de soluções. (HASAN, 2019; LINH; LAM; NGOC, 2021).

Como resultado, o EAD em suas várias modalidades se tornou uma das abordagens mais comuns e cada vez mais empregada entre instituições educacionais. Esse tipo de ensino *online* pode ser definido como uma abordagem que utiliza tecnologias de computação e comunicação para auxiliar e aprimorar o aprendizado. Geralmente, o EAD é baseado em um Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA)³⁹, que também são chamados de Sistemas de Gerenciamento de Cursos (SGC)⁴⁰ ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses sistemas são *software* projetados para apoiar o gerenciamento de aulas e/ou cursos para os estudantes, sejam os tradicionais cursos presenciais ou a distância, possibilitando a eficácia e a eficiência do processo educacional (COSTA; ALVELOS; TEIXEIRA, 2012; HASAN, 2019).

Nesse processo, os *softwares* podem ser comerciais (como Blackboard e WebCT) ou *software* livres e de código aberto, como o Moodle, por exemplo. Ressalta-se, porém, que os sistemas comerciais embora poderosos, requerem altas taxas de licença, impossibilitando a sua acessibilidade para maioria das instituições de ensino. Como alternativa, o *software* de código aberto são gratuitos e de custo bastante razoável para manutenção. Dentre os modelos de código aberto popular, o Moodle se tornou amplamente utilizado pelas instituições, sendo considerado um forte concorrente dos *softwares* comerciais e geralmente o primeiro a ser escolhido quando é necessário um sistema de EAD robusto, seguro e integrado sem nenhuma taxa de licenciamento (DEEPAK, 2017; HASAN, 2019).

Através do AVA, os alunos podem acessar os conteúdos pedagógicos em diferentes formatos como textos, vídeos, imagens e sons, por exemplo, bem como interagir com os demais sujeitos por meio de mensagens, fóruns, *chats*, videoconferência, videoaulas ou outros modelos de ferramentas digitais de comunicação. Essas plataformas disponibilizam um conjunto de funcionalidades configuráveis, de forma a permitir a criação de aulas e cursos virtuais, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem (COSTA; ALVELOS; TEIXEIRA, 2012).

³⁹ Do Inglês Learning Management Systems/LMSs

⁴⁰ Do Inglês Course Management System/CMS

Para além da dimensão pedagógica, esses sistemas dispõem de recursos para o registro, acompanhamento e avaliação das atividades de estudantes e docentes, permitindo a gestão dos conteúdos via Internet. Esse sistema de EAD foi projetado para simular uma sala de aula real no universo *online* e fornece suporte integrado para seis funções que devem ser asseguradas na integração de plataformas de um AVA, citadas por Costa, Alvelos e Teixeira (2012) e Linh, Lam e Ngoc (2021):

- Comunicação – Facilitar a troca de informações entre professor-aluno ou entre aluno-aluno. Os AVAs são utilizados para suportar comunicação assíncrona através de e-mail e fórum de discussão, como também comunicação síncrona por meio de mensagem instantânea e videoconferência.
- Colaboração – Estimular a cooperação entre os alunos para realizar atividades de aprendizagem ou alcançar objetivos educacionais, tais como projetos e jogos.
- Gestão da turma – Apoiar os docentes no planejamento e organização das atividades de aprendizagem. Essas plataformas são estruturadas para gerenciar perfis de alunos, auxiliar na formação de grupos de projetos e enviar trabalhos ou relatórios de grupos online.
- Avaliação – Permite que o professor avalie e compreenda os processos dos alunos, bem como forneça *feedback* online.
- Gestão de atividades de aprendizagem – Facilita aos professores a concepção de atividades de aprendizagem.
- Gerenciamento de objetos de aprendizagem – Ajuda o professor a criar e entregar objetos de aprendizagem significantes e de qualidade aos seus alunos.

Diante dessa ampla gama de funções, os professores podem ainda escolher as ferramentas digitais mais adequadas, de modo a atender aos diferentes objetivos de aprendizado, ministrar aulas de forma eficiente aos estudantes e também gerenciar ativamente as atividades de aprendizado (LINH; LAM; NGOC, 2021).

Como mencionado anteriormente neste estudo, é através do AVA que o EAD produz conteúdos que são disponibilizados em diversos canais de comunicação disponíveis nesse ambiente em interfaces síncronas (tempo real) e assíncronas (qualquer momento), onde os sujeitos interagem nas modalidades um-um, um-todos e todos-todos. Nesse universo onde os dispositivos tecnológicos se conectam entre si através de ferramentas digitais e hipertextos, favorecendo o aprendizado e conhecimento, não se limitando a uma simples reprodução do ambiente presencial escolar, mas a um espaço amplo de conhecimentos infindos, transformando de modo contínuo as relações entre docentes e discentes. Assim, se na sala de aula em tempo real esse relacionamento em cursos presenciais são limitados ao ambiente físico, no AVA do EAD esse cenário se transforma de modo significativo (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2012; JUDENSNAIDER, 2019; BARROS, 2021).

Quadro 8: Características dos componentes de EAD/AVA

VERTENTES	CARACTERÍSTICAS
Administração/Fornecimento de informações	• Conteúdos do curso são fornecidos online • Agendamento de consultas pode ser feito online
Comunicação	• Comunicação geralmente é baseada exclusivamente online • Discussão ocorre por meio de fóruns • Pode haver o uso de webconferência
Colaboração	• Uso de ferramentas digitais de mídia social • Cocriação de multimídia online

Fonte: Linh, Lam e Ngoc (2021, p. 36)

A partir do AVA, o EAD tem como base algumas características, sendo elas o ambiente multimídia, a integração de vários tipos de informação, a comunicação Colaborativa, as redes para acesso de informações e a implementação de diferentes tipos de sistemas operacionais de computador. Está ainda associado a três fatores que são a administração ou fornecimento de informações, comunicação e colaboração. O primeiro se concentra na entrega de documentos do curso aos alunos e agendamento de aulas virtuais. O segundo elemento refere-se a algumas atividades de aprendizado virtual, como comunicação professor/aluno ou aluno/aluno, discussões ou conferências baseadas na Internet. O terceiro e último fator é que os docentes podem fazer pleno uso das ferramentas digitais de mídia social para facilitar a colaboração entre os estudantes.

Além disso, em termos de colaboração, os estudantes podem participar de forma ativa e cooperativa no processo de aprendizagem, a fim de criar conhecimento e não apenas ser aprovado no curso e obter o certificado, visto que o certificado não garante o conhecimento do sujeito (DEEPAK, 2017; LINH; LAM; NGOC, 2021).

No que diz respeito às soluções de código aberto, existem alguns estudos que identificam o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) como a plataforma mais utilizada no ensino superior, bem como a mais fácil de usar. Trata-se de um AVA que permite a troca de informações entre usuários geograficamente dispersos, por meio de mecanismos de comunicação síncrona (chats) e comunicação assíncrona (fóruns de discussão). Numa perspectiva funcional, tem funções facilmente configuráveis funcionalidades, permitindo a criação de processos de avaliação dos alunos (quizzes, testes online e questionários), bem como gerenciando suas tarefas com seu cronograma, além de oferecer uma ampla variedade de ferramentas complementares para apoiar o processo de ensino e aprendizagem (COSTA; ALVELOS; TEIXEIRA, 2012).

Os módulos são componentes criados via Moodle com o objetivo de proporcionar interação entre alunos e professores para a manipulação e transformação do conteúdo. Neste contexto, a plataforma Moodle disponibiliza diversos módulos, como Base de Dados, Lições, Tarefas, Workshops, Chats, Fóruns, Notícias, Glossário, Wikis, Escolha, Quiz, Pesquisa, Feedback, SCORM (Modelo de referência de objeto de conteúdo compartilhável)⁴¹ e Ferramentas Externas. Em relação às atividades das plataformas de aprendizagem apresenta uma classificação com base em seis classes, que são a criação, organização, entrega, comunicação, colaboração e avaliação. A quadro 7 apresenta essas atividades, sua correspondência com os módulos e uma breve descrição a partir da instanciação de algumas funcionalidades que são possíveis de realizar com elas (COSTA; ALVELOS; TEIXEIRA, 2012).

Quadro 9: Atividades e módulos da plataforma Moodle

ATIVIDADE	MÓDULO	DESCRIÇÃO
Criação	Base de dados	Permite construir, exibir e pesquisar um banco de registros sobre qualquer assunto; permite compartilhar uma coleção de dados.
Organização	Lições	Representar um conjunto de tópicos ordenados resumindo os materiais instrucionais e permitir o acesso aos mesmos através do respectivo link.
Entrega	Atribuições	Permite que os professores colem trabalhos dos alunos; permitem que os professores avaliem o trabalho do aluno e forneçam feedback incluindo notas, de modo privado; permitir que os alunos carreguem arquivos de tarefas.
	Workshops	Representa uma atividade de avaliação de pares com muitas opções; permitir que os alunos enviem seus trabalhos por meio de uma ferramenta de texto online e anexos.
Comunicação	Chats	Permite conversa síncrona.
	Fóruns	Representam uma ferramenta de comunicação onde alunos e professores podem trocar ideias postando comentários.
	Notícias	Representa um fórum especial para anúncios gerais; permitir que os professores adicionem postagens e enviem e-mails.

Continua

ATIVIDADE	MÓDULO	DESCRIÇÃO
Colaboração	Glossário	Permite criar e manter uma lista de definições; representa um mecanismo para atividades colaborativas que podem ser restritas a entradas feitas pelo professor.
	Wikis	Permite que os usuários editem páginas da Web colaborativas; fornecer espaço para o trabalho colaborativo.
Avaliação	Escolha Seleção	Permite que os professores façam perguntas e especifiquem respostas de múltipla escolha; representa um mecanismo útil para estimular o pensamento sobre um tópico.
	Quis	Permite que os professores criem e construam questionários com uma variedade de perguntas, com diferentes tipos de respostas, como múltipla escolha, verdadeiro/falso, resposta curta.
	Enquete	Permite que os professores colem feedback dos alunos usando questionários pré-preparados.
	Feedback	Permite que os professores criem pesquisas para coletar feedback.
Reutilização	SCORM	Representam especificações que permitem a interoperabilidade, acessibilidade e reutilização do conteúdo de aprendizagem; representam ferramentas que permitem a inclusão de pacotes SCORM no curso.
	Ferramentas Externas	Permite a interação com recursos de aprendizado compatíveis (por exemplo, interoperabilidade de ferramentas de aprendizado) e atividades em outros sites; fornece acesso a novos tipos de atividades ou materiais.

Fonte: Costa, Alveolos e Teixeira (2012, p. 336)

No contexto da pandemia por Covid-19, o Moodle assumiu a maior carga, pois professores e alunos privados das oportunidades de comunicação face a face contribuíram para que esse AVA se tornasse a base do aprendizado tradicional. Com isso, esse sistema ficou mais evidente mediante as questões relacionadas à sua eficiência em formatos semipresencial e a distância, tornando-se de grande interesse científico. Entre as vantagens do Moodle, a maioria dos pesquisadores como Egorov, *et al.*, (2021) observa:

- Amplas oportunidades para desenvolver a independência, responsabilidade e atividade dos alunos;
- A utilização de diversos recursos informacionais que desenvolvam habilidades para trabalhar com a informação;
- A capacidade de criar percursos educativos individuais, portfólios pessoais e bases de dados do desempenho acadêmico dos alunos e realizações, dentre outros;
- A oportunidade de criação de novos conhecimentos, troca de experiências e consultoria.

Segundo a classificação apresentada pela plataforma Moodle, caracteriza-se por um conjunto de funcionalidades agrupadas em duas classes distintas, que são os recursos e os módulos. Os recursos representam materiais instrucionais que geralmente são criados em formatos digitais e depois carregados na plataforma, tais como páginas da Web, arquivos de PowerPoint, documentos do Word, animações em *flash*, arquivos de vídeo e áudio, que representam alguns exemplos desses recursos (EGOROV, *et al.*, 2021).

Outra grande contribuição para o EAD são os recursos oferecidos pelo Google Docs. Trata-se de conjunto de aplicativos de produtividade baseados na Web, que embora esses aplicativos não sejam tão complexos ou abrangentes quanto os principais equivalentes de desktop, eles têm outras vantagens sobre o *software* tradicional. A mais óbvia dessas vantagens é que os aplicativos não estão vinculados a um computador específico. Assim, não há necessidade de baixar e instalar *software* em uma máquina específica e a partir de qualquer computador conectado à Internet pode-se acessar o Google Docs. Como cada usuário salva as informações no sistema de nuvem, ele pode acessar o mesmo arquivo de qualquer lugar. Os usuários não precisam se preocupar com qual versão de um documento é a mais atual, visto que ela sempre será salva na nuvem do Google. Outra vantagem é que vários usuários podem fazer edições nos mesmos arquivos ao mesmo tempo (Mansor, 2012; Ashadevi; Muthamil Selvi, 2017).

Isso é chamado de colaboração online e pode agilizar os trabalhos em grupos pela Web. Como o Google Docs preserva as versões anteriores dos documentos, não há motivo para se preocupar com a alteração irrevogável de um arquivo. Assim, a colaboração em arquivos pode significar a mudança da maneira como pensar sobre o gerenciamento de atividades de conteúdos. O Google Docs é um aplicativo gratuito, no qual documentos e planilhas podem ser criados, editados e armazenados virtualmente. Os arquivos podem ser acessados de qualquer computador com conexão à Internet e um navegador da Web completo (Mansor, 2012; Ashadevi; Muthamil Selvi, 2017).

Os usuários podem também importar, criar, editar e atualizar documentos e planilhas em várias fontes e formatos de arquivo, combinando texto com fórmulas, listas, tabelas e imagens. O resultado da atividade pode ser publicado como uma página da Web ou como um manuscrito pronto para impressão. Como os documentos são armazenados online e também podem ser armazenados nos computadores dos usuários, não há risco de perda total de dados como resultado de algum imprevisto (Mansor, 2012; Ashadevi; Muthamil Selvi, 2017). Nesse sentido, Santos (2009) esclarece que:

A partir do momento que começamos a interagir no ciberespaço, com as potencialidades do hipertexto eletrônico, ao acessar informações digitalizadas (nos repositórios científicos, nos portais jornalísticos e artísticos, nas páginas pessoais, nas redes sociais) e interagir com e nas interfaces comunicacionais (fóruns, chats, blogs, softwares sociais, listas de discussões, webconferências) começamos a ver a docência presencial também com outros olhos. Muitos docentes estão se tornando mais autores. Além da autoria e planejamento da aula em si, esses docentes tornam-se autores de imagens, textos, hipertextos, comunicações mais dialógicas e interativas. (SANTOS, 2019, p. 147)

O uso de programas de escrita colaborativa baseados em nuvem não é uma solução milagrosa para os alunos melhorarem imediatamente suas habilidades de escrita. No entanto, pode ser usado como uma dinâmica para orientá-los a melhorar suas habilidades de redação. Essas interfaces digitais colaborativas podem ser utilizadas para facilitar a aprendizagem colaborativa apoiada por computador – isto é - o desenvolvimento da colaboração através dos meios tecnológicos para melhorar a aprendizagem. Além disso, as ferramentas colaborativas podem melhorar a interação entre os sujeitos e as atividades em grupo, facilitando o compartilhamento e a distribuição de conhecimento e informações entre uma comunidade de alunos. Finalmente, vale destacar que um elemento essencial da aprendizagem colaborativa é que os alunos devem ser estimulados a refletir sobre seus conhecimentos, aproximando-se de um modo de aprendizagem totalmente social construtivista (Ashadevi; Muthamil Selvi, 2017).

5.2 FERRAMENTAS DIGITAIS PARA SE COMUNICAR E COMPARTILHAR ATIVIDADES: GOOGLE MEET E YOUTUBE

O fornecimento de informações, a comunicação e a colaboração são os três principais componentes do EAD e amplamente descritos ao longo deste estudo. Evidentemente, essa metodologia pedagógica torna o processo de aprendizagem mais ativo, interessante e agradável, permitindo que os alunos obtenham uma maneira mais flexível e eficaz de acessar os recursos de aprendizagem, independentemente de limites geográficos, físicos e de tempo, além do incentivo a um alto nível de interação entre docentes e discentes. Trata-se, pois, de um dispositivo tecnológico que agrupa várias ferramentas e garante as linhas educacionais (LINH; LAM; NGOC, 2021).

Na prática, esses diversos aplicativos funcionam como mídias de apoio à implementação do processo de ensino a distância. Dentre eles, o Google Meet oferece a comodidade de realizar o processo de aprendizagem virtualmente e permite aos usuários realizarem videochamadas. Em outras palavras, o Google Meet pode ser uma alternativa para apoiar o aprendizado e o ensino presencial virtual, a fim de minimizar as interações fora de casa. Esse aplicativo está disponível para ser usado gratuitamente para realizar videoconferências gratuitas para até cem pessoas, e realizar reuniões de até 60 minutos, além de

possuir uma interface única e funcional com um tamanho leve e rápido, prioriza um gerenciamento eficiente e amigável que todos os participantes podem acompanhar. A propósito, essa aplicação pode ser utilizada através de dispositivos móveis, seja iOS ou Android, onde os usuários também podem monitorar facilmente a programação com todas as informações importantes a partir do calendário (ROSALINA; PURNAMA; TIRTANAWATI, 2021).

Estudos revelaram que desde a pandemia por Covid-19, o Google Meet tem aumentado significativamente o seu número de usuários, atingindo uma taxa de uso diária em 25 vezes, entre janeiro a março de 2020, no auge da pandemia. Esses estudos revelaram ainda, que nas ações metodológicas imediatas naquele período, as plataformas síncronas (Google Meet) resultaram em níveis mais altos de participação dos usuários em discussões e qualidade, quando comparadas às plataformas assíncronas (WhatsApp) (MELIANA; JUNUS; SULAEMAN, 2021).

Ainda na interface do Google está o YouTube, que se caracteriza como uma mídia social de aprendizagem, além de diversas outras funcionalidades. Esse tipo de mídia facilita a entrega e a absorção de materiais de aprendizagem. A sua utilização como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem proporciona grandes benefícios para os alunos, que terão um impacto positivo nos resultados obtidos. Nessa perspectiva, o YouTube é uma das mídias online que pode ser usada como meio de aprendizado em habilidades de fala (ALIF MUKTI *et al.*, 2021; WAHYUNI; UTAMI, 2021).

Essa mídia de aprendizagem permite que os usuários possam carregar, compartilhar e visualizar vídeos. Sua tecnologia Adobe Flash Vídeo exibe uma ampla variedade de conteúdos de vídeos gerados pelos usuários, incluindo clipes de filme, clipes de TV e videocliques, bem como conteúdo amador, como blogs de vídeo e vídeos originais curtos. Desse modo, o YouTube é uma ferramenta de compartilhamento de vídeos online capaz de apresentar diversos tipos de informações que podem ser utilizadas para o aprendizado. Além de assistir ou baixar vídeos, os alunos também poderão praticar o que aprenderam e enviar os vídeos para seu canal do YouTube, criado anteriormente. Os vídeos apresentados nessa interface facilitam a prática direta do conteúdo que está sendo estudado (ALIF MUKTI *et al.*, 2021; WAHYUNI; UTAMI, 2021).

Para melhorar a interatividade na aprendizagem virtual através do YouTube, Namubiru Ssentamu, *et al.*, (2020) sugeriram utilizar a interface como uma estrutura de interação virtual de tecnologia educacional emergente, por meio da análise de taxonomia digital de Bloom⁴² associada à teoria construtivista, cujos objetivos específicos da utilização da mídia devem ser os de integrar vídeos do YouTube no AVA, a fim de melhorar:

- Interação aluno-aluno;
- Interação aluno-conteúdo;
- Interação aluno-professor;
- Aprendizagem colaborativa;
- Aprendizagem ativa, explorando habilidades de pensamento de ordem superior;
- Ampliar o repertório de aprendizagem dos alunos para além do manual do curso;
- Diversão durante o aprendizado.

⁴² Trata-se de uma metodologia educacional desenvolvida por Benjamim Bloom em 1950. Esta taxonomia dividiu a aprendizagem em três domínios comportamentais, ou seja, cognitivo, afetivo e psicomotor, com foco principal no domínio cognitivo devido à sua possível aplicação na educação primária, secundária e superior. Cada uma das três categorias é organizada em seis

Assim, o uso do YouTube como meio de aprendizagem pode ser aplicado a vários campos e os diversos tutoriais e conteúdos apresentados podem levar os alunos a aprender sobre a importância de uma boa oratória, tanto para sua vida pessoal, quando para profissional, como os vídeos de debates, por exemplo, que estimulam as habilidades e o conhecimento sobre a necessidade de bons argumentos numa realidade de vida amplamente competitiva. Os alunos também têm a conveniência de praticar diretamente os tutoriais na plataforma do YouTube, através do recurso de *upload*, visto que atividades como essa são capazes de formar cidadãos mais reflexivos e despertar a autocritica ao assistirem a si mesmos (WAHYUNI; UTAMI, 2021).

A utilização de mídias no ensino presencial é uma necessidade que não pode ser ignorada após a pandemia, considerando as diferentes circunstâncias dos alunos. Isto pode ser compreendido que o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos está centrado em vários esforços que devem ser empreendidos, principalmente como desenvolver práticas pedagógicas de ensino que permitam que o processo de aprendizagem ocorra de fato, valendo-se de todos os recursos de aprendizagem e formas efetivas e eficientes de aprender. Nesse caso, a mídia social de aprendizagem é um suporte eficaz para ajudar no processo de aprendizagem (ALIF MUKTI *et al.*, 2021), de modo que, na sociedade da comunicação e informação a utilização de tecnologias por meio de plataformas, interfaces e ferramentas digitais é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como as aprendizagens e lições no contexto da pandemia não podem ser esquecidas ou deixadas de lado, sendo necessário apresentar e discutir os principais resultados alcançados no próximo capítulo por meio dos aportes teóricos-metodológicos utilizados nesta pesquisa científica.



CAPÍTULO 6

RESULTADOS E DISCUSSÕES

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_06

Tendo em vista a extensão desta pesquisa, este capítulo foi dividido em quatro seções, a fim de um melhor entendimento sobre as suas análises, assim sendo, a primeira seção apresenta os gráficos do Questionário 1 (APÊNDICES G/H), que busca conhecer os sujeitos, seus pensamentos e opiniões sobre as metodologias ativas e interfaces digitais utilizadas por alunos e professores do 2º Ano Turma (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba/ES. Na segunda seção, os resultados das questões do Questionário 2 representam a autoavaliação dos alunos e a avaliação dos professores como integrantes desta pesquisa, na participação da aplicação da Proposta Educacional (APÊNDICE J). Na terceira seção, os diálogos e análises sobre as questões geradoras para Roda de Conversa (APÊNDICE I), com esses alunos e professores. Por fim, a quarta seção apresenta o diálogo com os sujeitos nas Rodas de Conversas realizadas virtualmente.

Dando ênfase às falas e percepção mais ampla dos sujeitos envolvidos para realizar os diálogos em todo o capítulo foram utilizadas fontes em *itálico* para as colocações do professor/pesquisador e *aspas* (") para as falas de alunos e professores, de modo que utilizou-se ainda, conectivos e expressões entre os diálogos e respostas dos sujeitos, com o propósito em tornar os textos mais harmonioso durante o desenvolvimento da leitura e respectivas análises, considerando que este estudo está relacionado às questões que envolvem a o ensino Língua Portuguesa e às inovações digitais e tecnológicas no contexto escolar.

6.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E SEUS PONTOS DE VISTA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E INTERFACES DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PERÍODO PANDEMICO

Os resultados da digitalização da educação moderna foram extremamente intensificados em condições únicas e forçadas pelo ensino remoto e a distância, consequente do isolamento social devido à disseminação do Covid-19, que mudou para sempre o sistema educacional em todo mundo, sendo amplamente mencionado nesta pesquisa (EGOROV, *et al*, 2021).

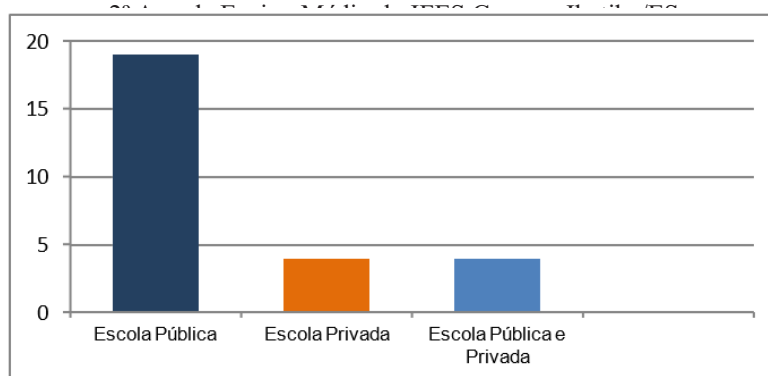
Logo, o que já era óbvio apenas se acelerou, visto que no pós-pandemia, tornou-se impossível pensar o processo de ensino-aprendizagem sem associá-lo às TDICs, que de acordo com autores como Costa, Alvelos e Teixeira (2012), estão presentes em todos os processos que envolvem coleta de dados, processamento de informações e criação de conhecimento, sendo o ensino-aprendizagem um dos processos mais típicos com essas características. Sendo assim, as TDICs desempenham um importante papel na educação ao fornecer interfaces e ferramentas digitais que contribuem significativamente com a aplicação de metodologias pedagógicas e a interação entre os sujeitos. No entanto, esses mecanismos possuem muitas potencialidades desde que sejam utilizadas em sua plenitude (COSTA; ALVELOS; TEIXEIRA, 2012).

Dentro desse contexto, como descrito nas metodologias, no capítulo 2, este estudo realizou aplicação de questionários para coleta de dados e informações para o

resultado e análises conclusivas. Assim, os gráficos que seguem nesta discussão estão associados ao Questionário 1 desta pesquisa e retratam os relatos de pensamentos, experiências e sugestões dos pesquisados, isto é, alunos e professores, respectivamente. Cada questão fechada foi elaborada como múltipla escolha, com exceção da exata que representa o gráfico 1 a seguir, logo, os percentuais apresentados, referem-se ao número assinalado numa determinada opção, a fim de evidenciar o comparativo das grandezas e proporções entre as respostas, em relação ao quantitativo total do número de participantes.

Autores como Cerigatto e Machado (2018) descreveram sobre o fato de que o acesso às tecnologias e culturas digitais não é o mesmo em todas as regiões de um mesmo país, assim como nos vários cantos do mundo. Existe também um acesso desigual às oportunidades, às experiências, às habilidades e aos conhecimentos que vão preparar os jovens para a plena participação na cultura digital, de modo que o gráfico 1 retrata as experiências dos alunos participantes desta pesquisa durante o Ensino Fundamental, associadas às oportunidades de estudos em escolas públicas e/ou privadas, sendo extremamente importante evidenciar tais vivências neste trabalho de pesquisa que visa discutir ensino de Língua Portuguesa e seus agentes na sociedade da comunicação e informação.

Gráfico 1: Conclusão de curso de Ensino Fundamental dos alunos do



Fonte: Autoria Própria (2022)

O gráfico 1 demonstra que 70,4% dos alunos sempre estudaram e concluíram o Ensino Fundamental em escola pública, enquanto que 14,8% tiveram oportunidade em estudar e concluir o Ensino Fundamental em escola privada, sendo que outros ainda, cerca de 14,8%, concluíram o Ensino Fundamental em escola pública, mas tiveram experiências e oportunidades em escolas particulares.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica, embora o Brasil tenha tido avanços consideráveis nos últimos anos em seus propósitos de universalizar o Ensino Fundamental, a fim de assegurar que, no mínimo, 95% concluam essa fase, apenas 82,4% dos jovens de dezesseis anos concluíram o Ensino Fundamental em 2020, indicando ainda um distanciamento significativo aos propósitos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE). No Estado do Espírito Santo, o Anuário registrou cerca de 77,6% para a mesma etapa e faixa etária em 2020, sendo o menor índice da região sudeste, ficando abaixo do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, que apresentaram 82,7%, 86,7% e 93,0%, respectivamente⁴³. De modo geral, desde 2012 (68,6%), esses percentuais têm aumentado, mas o ritmo de crescimento ainda não é considerado suficiente para que o PNE alcance a sua meta até o último ano de sua vigência em 2024, conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, de sua criação⁴⁴.

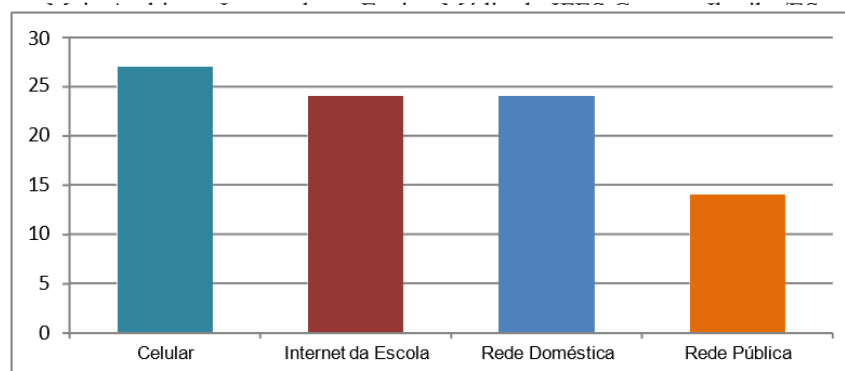
No contexto digital, Cerigatto e Machado (2018) também destacaram que o nível de participação escolar pode ser altamente motivado por aspectos sociais, econômicos e, inclusive políticos. Nesse sentido, escolas e docentes devem se atentar para as questões de desigualdades de acesso, levando em conta os discentes inseridos nesse contexto de cultura digital. Deve-se ainda, buscar superar essas

⁴³ <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->

entrelinhas e desenvolver práticas cooperativas em que possam aprender uns com os outros, ao considerar essa diversidade de níveis de acesso. Essas questões sobre alguns obstáculos relacionados ao acesso à Internet também foram discutidas na Roda de Conversa entre os professores pesquisados, na terceira seção deste capítulo.

No gráfico 2 abaixo, observa-se que 100% dos alunos participantes deste estudo têm acesso à Internet por meio de celular, dentre eles, há também aqueles que acessam via rede pública (51,8%), enquanto que 88,8% retratam as opções daqueles que possuem uma rede doméstica ou tem acesso na escola, de modo que esses resultados ocorrem em função da múltipla escolha das respostas, visto que o aluno pode acessar a Internet a partir de diversos locais.

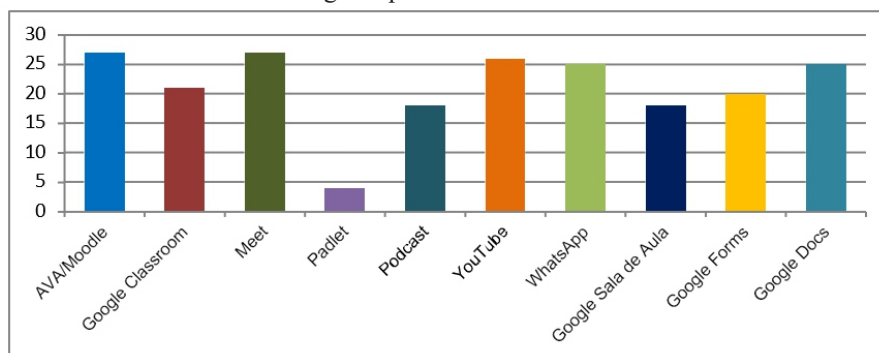
Gráfico 2: Meio de acesso à Internet dos alunos do 2º Ano do Curso Técnico em



Fonte: Autoria Própria (2022)

No gráfico 3, a pesquisa revelou ainda, que todos os alunos (100%) reconhecem as interfaces digitais no Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir do Moodle e do Google Meet. Uma parte bastante significativa reconhece o YouTube (96,2%), WhatsApp (92,5%) e o Google Docs (92,5 %). No caso do Moodle, Meet e Google Docs, esse reconhecimento se justifica possivelmente devido ao uso expressivo durante o período pandêmico, enquanto que o YouTube e WhatsApp, embora também tenham sido utilizados para fins educacionais durante a pandemia, ambos são bastante populares, principalmente entre a camada mais jovem.

Gráfico 3: Reconhecimento de interfaces digitais pelos alunos do 2º Ano do Curso Técnico em Meio Ambiente



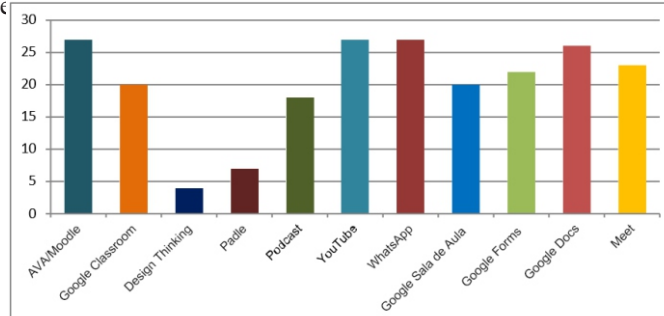
Fonte: Autoria Própria (2022)

A compreensão das interfaces digitais entre educação e o processo de comunicação passa pela formação e o conhecimento de professores e pelo fazer das instituições de ensino na atualidade. Santos (2022) alertou que é preciso fazer uma leitura crítica da realidade para entender o que não deve faltar na educação nos próximos anos. Nas últimas décadas, tem-se percebido que o desenvolvimento científico e tecnológico, com suas grandes transformações nos modos de comunicação, provoca e sugere mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Diante disso, o professor precisa se redescobrir e por

meio dessas novas descobertas, motivar seus alunos a conhecer o novo, que hoje em grande parte, encontra-se nas interfaces digitais, entretanto, não se pode indicar caminhos que não tenha percorrido e aos quais desconhece, o que exige constantes atualizações para conseguir acompanhar as mudanças e, simultaneamente, nortear seus alunos para as realidades futuras.

Os resultados do gráfico 4, a seguir, revelam que 100% dos alunos têm acesso ao AVA/Moodle, YouTube e WhatsApp, sendo que o Google Docs (96,2%) também se apresentou bastante representativa nas escolhas dos alunos, uma vez que tem sido muito utilizada pelos docentes em suas atividades de ensino e práticas pedagógicas. Diferentemente, embora os alunos pudessem definir mais de uma resposta, as tecnologias Design Thinking e Padlet apresentaram apenas cerca de 14,8% e 25,9%, respectivamente.

Gráfico 4: Interfaces digitais acessíveis à realidade dos alunos do 2º Ano do Curso Técnico em Meio Ambiente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022

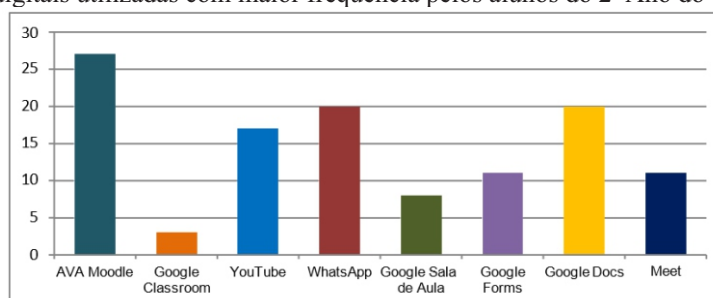


Fonte: Autoria Própria (2022)

Dentre as contribuições teóricas apresentadas nesta pesquisa, Hasan (2019) descreve a usabilidade como um atributo de qualidade para avaliação da facilidade de uso das interfaces digitais do usuário. Trata-se, pois, de um dos requisitos mais importantes das interfaces digitais, visto que melhora a eficácia da aprendizagem dos alunos e a experiência geral de aprendizagem. Sendo assim, diversos métodos podem ser usados para avaliar a usabilidade dessas interfaces digitais, podendo ser de avaliação baseada no usuário ou no avaliador. Os métodos de avaliação baseados no usuário visam coletar dados sobre a satisfação dos usuários com uma interface, como por exemplo, por meio de um questionário como este em discussão nesta pesquisa; ou ainda, método de avaliação do desempenho dos usuários ao interagir com a interface, como os testes, por exemplo.

Na sequência, o gráfico 5 mostra que dentre as interfaces digitais mais populares disponíveis no mercado e de grande relevância para o setor educacional, o AVA/Moodle é o que mais tem sido utilizado pela instituição de ensino em estudo, apresentando 100% nas opções dos alunos, merecendo destaque também o WhatsApp e o Google Docs, sendo que ambos aparecem com um percentual de 74,07%. As interfaces Design Thinking⁴³, Padlet⁴⁶ e Podcast não foram assinaladas, de modo que esse resultado revela que a plataforma Moodle tem sido amplamente utilizada pelos alunos participantes desta pesquisa.

Gráfico 5: Interfaces digitais utilizadas com maior frequência pelos alunos do 2º Ano do Curso Técnico em Meio Ambiente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022



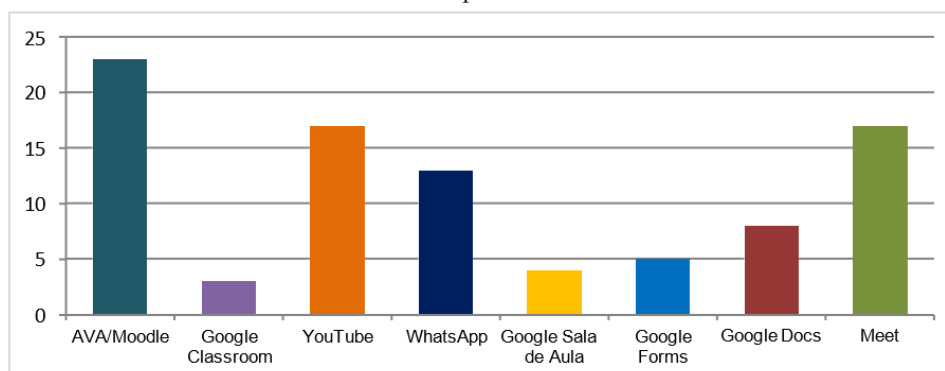
Fonte: Autoria Própria (2022)

⁴³ Inovação USP: Trata-se de uma metodologia que desenvolve produtos e serviços a partir das necessidades e desejos dos usuários, convertendo dificuldades e limitações em benefícios.

⁴⁶ Olhar Digital: Trata-se de uma interface desenvolvida a partir de computação na nuvem, que

Com base nos dados do gráfico 6, pode-se observar que entre as demais interfaces, o Moodle aparece como o maior facilitador de aprendizagem durante a pandemia, na opinião dos alunos usuários dessa interface, apresentando um índice de 85,1%, das opções, enquanto que o YouTube e o Meet apresentaram cada um cerca de 62,9%, após o Moodle. Nessa investigação, as interfaces Design Thinking, Padlet e Podcast também foram exclusas pelos alunos. Vale ressaltar com base nos dados dos professores participantes, que em um dado momento, a plataforma Moodle foi adotada como orientação do Ifes como meio para acompanhamento dos alunos durante a pandemia.

Gráfico 6: Interfaces digitais que facilitaram o aprendizado durante a Pandemia da Covid-19 e que foram utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, no 2º Ano do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba/ES



Fonte: Autoria Própria (2022)

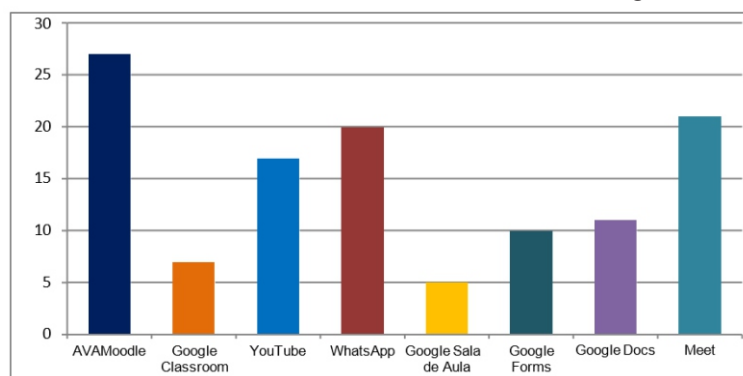
Observando os resultados dos gráficos 5 e 6, autores como Deepak (2017) e Hasan (2019) relataram o Moodle é um forte concorrente das demais interfaces digitais voltadas para o AVA, sendo a primeira interface a ser escolhida para essas funcionalidades, visto que se apresenta como um sistema robusto, seguro e fácil de usar, como constata o gráfico 6, conforme a experiência dos alunos com essa interface definida pelos professores como meio didático.

Essa escolha unânime pelo Moodle por parte dos alunos se justifica pelo fato de que segundo Egorov, *et al* (2021), o Moodle tenha assumido a maior carga durante o período pandêmico, levando-os a interagirem por mais tempo com essa plataforma, o que pode ter influenciado em suas opiniões, bem como nas definições dos professores como recurso pedagógico. Possivelmente, essa carga tenha ocorrido devido ao impacto econômico gerado pela pandemia, por ser o Moodle um sistema de código aberto gratuito e de baixo custo. Além disso, Deepak (2017) relata que o Moodle é testado na prática e atualizado constantemente, disponibilizando sempre o aperfeiçoamento e novas funcionalidades através de ferramentas digitais, que proporcionam muitas oportunidades para explorar novos métodos de ensino-aprendizagem.

No entanto, Costa, Alvelos e Teixeira (2012) alertam que todas essas potencialidades só terão serventia quando em mãos que souber manuseá-las, cabendo ao docente o conhecimento necessário tanto para si, quanto para orientar seus alunos, pois como esperar um feedback favorável dos discentes, se o corpo docente nem mesmo sabe o que está fazendo ou com a grandeza que está lidando? Quando esse conhecimento é adquirido e colocado em prática em prol de uma prática pedagógica mais eficiente e de acordo com uma inovação que não tem volta, ele descobrirá que poderá fazer coisas incríveis.

Conforme o gráfico 7, os resultados da pesquisa demonstram que 100% dos alunos afirmaram que os professores de Língua Portuguesa utilizaram a plataforma Moodle para ministrar suas aulas, enquanto 77,7% das opções marcadas apontaram para a interface Meet. Outros 74% se destinaram ao WhatsApp e 62,9% ao YouTube, sendo estes os mais significativos a serem mencionados, sendo que o Google Sala de Aula apareceu com apenas 25,9%.

Gráfico 7: Interfaces digitais utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba/ES – durante a pandemia da Covid-19, no 2º Ano do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado

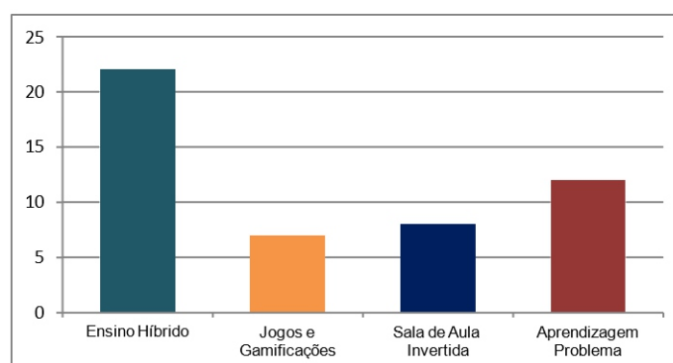


Fonte: Autoria própria (2022)

Outra observação ainda importante para os resultados do gráfico 7 está associada à vicinalidade dos dados comparativos das interfaces WhatsApp, YouTube e Meet em relação ao Moodle. O fato evidencia que essas interfaces foram utilizadas simultaneamente durante o distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, visto que o AVA da interface do Moodle disponibiliza espaço para a incorporação de vídeos e áudios, como complementos pedagógicos em aulas virtuais.

Em relação às metodologias ativas, o gráfico 8, a seguir, revela os resultados das respostas dos alunos, que ficaram assim distribuídos: ensino híbrido (81,4%), jogos e gamificações (25,9%), sala de aula invertida (29,6%) e aprendizagem problema (44,4%). Na metodologia ativa, o aluno é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizagem, sendo assim, os autores Rocha, Gouveia e Peres (2021) revelaram que o objetivo desse método de ensino é estimular ao corpo docente a desenvolver a capacidade de absorção do conteúdo de forma autônoma e participativa. Cavalcante, *et al.*, (2021) complementaram que através do impacto que a tecnologia e a inovação metodológica tiveram no campo educacional com seu relevante processo de renovação pedagógica, surgiram novas formas e desafios de transmitir informações e gerar conhecimento nos alunos.

Gráfico 8: Reconhecimento de metodologias ativas pelos alunos do do 2º Ano do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba/ES



Fonte: Autoria própria (2022)

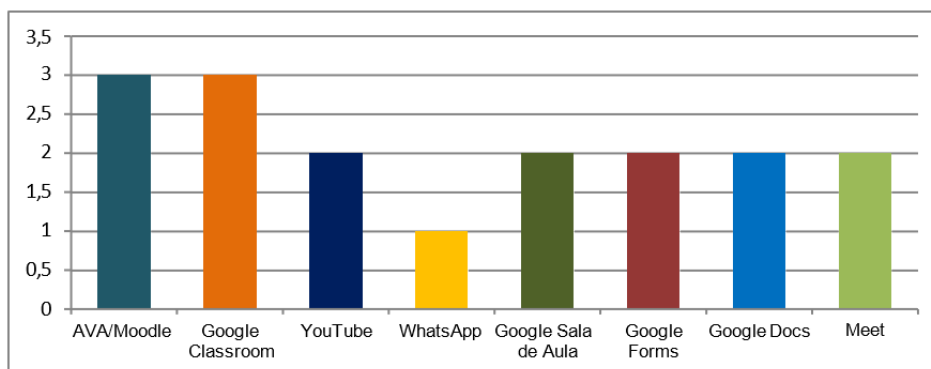
Para lidar com esses desafios, em que as transformações tecnológicas acontecem com a velocidade da luz e o conhecimento não é mais exclusivo do docente, por isso Almeida (2019) orienta que as instituições de ensino precisam se reinventar se quiserem ganhar relevância, a começar por revelar a seus alunos quais são os seus novos papéis, cujo cenário não é mais em lugar específico, mas em um universo em que a cada capítulo, uma nova descoberta.

Não se pode negar que a sociedade atual está em processo de digitalização, que decorre da influência constante que os contínuos avanços tecnológicos estão causando transformações na vida das pessoas. Especificamente, Linhares e Ferreira (2012) relataram que a penetração e expansão das TDICs no campo da educação tem sido uma das mais proeminentes, sendo que, esse fato justifica-se pela

transformação vivida pelos processos formativos, que têm beneficiado da constante inovação produzida em todo o espectro educativo, desde as mudanças nos papéis dos principais agentes docente-discentes, até ao surgimento de novas metodologias, recursos, ferramentas e ambientes para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente ao Questionário 1/Alunos, o Questionário 1/Professores contou com perguntas abertas aqui descritas e com uma questão fechada, representada no gráfico 9 a seguir. Segundo os relatos, os professores participantes desta pesquisa atuam no Curso Técnico em Meio Ambiente do Instituto em um período entre quatro meses a três anos de trabalho.

Gráfico 9: Interfaces digitais utilizadas nas práticas pedagógicas pelos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba/ES – durante a pandemia da Covid-19



Fonte: Autoria própria (2022)

Assim, a única questão fechada de múltipla escolha (Gráfico 9), os professores participantes revelaram as interfaces que utilizaram durante o período pandêmico, em função de suas aulas, sendo que os dados demonstraram que o AVA/Moodle e o Google Classroom apresentam cerca de 75% entre as interfaces, sendo, portanto, o maior índice de opções assinalado.

Nas questões abertas, revelaram ainda, que se sentiram preparados para atuarem com essas interfaces digitais, sendo citada a do Google Meet como a mais exitosa naquele momento. Isso se deve aos cursos realizados e experiências adquiridas com essas tecnologias, sendo mencionado o Moodle, Google Meet, Padlet e Google Classroom. Essas afirmativas vão ao encontro das respostas dos estudantes nos gráficos 6 e 7, apesar de que nesse gráfico, nenhum aluno tenha marcado a opção do Padlet, como também não apareceu como opção de nenhum entre os professores participantes deste estudo, como revela o gráfico 9, logo, a resposta discursiva do professor ao mencionar essa interface, sugere que ela tenha sido utilizada de modo isolado e não diretamente com seus alunos.

Não obstante, quando questionados se sentiam ou se sentem preparados para lidar com as interfaces digitais no ensino de Língua Portuguesa, um dos professores respondeu que “Utilizei muito pouco essas interfaces, pois tão logo assumi uma turma de LP, ocorreu o retorno presencial”. Isso sugere que, com o retorno presencial, esse professor não mais utilizou nenhuma interface digital em suas aulas. Em uma das respostas, o professor mencionou que “Sinto-me preparado, mas hoje estou ciente das limitações desse processo de ensino-aprendizagem, enquanto uma professora relatou que “Sinto-me parcialmente preparada, pois ainda há muito o que dominar e diversificar”.

Um dos professores declarou que “Desconheço” se o *Projeto Pedagógico do Curso contempla ações para trabalhar com Interfaces Digitais e Metodologias Ativas no ensino de Língua Portuguesa*, enquanto outro declarou que “Sim, AVA e Moodle” e os demais apenas responderam “Atividades em Laboratório de Informática”. Sobre o *interesse dos alunos pelas interfaces digitais no ensino de LP*, na percepção de um docente, “prevalece o interesse dos alunos na modalidade presencial, além disso, o contato também fica prejudicado, porque poucos alunos se habilitam a abrir a câmera, por exemplo”. Outro professor também seguiu essa mesma linha de pensamento em sua resposta, declarando que “Infelizmente, não vi interesse pelas aulas on-line e uso de interfaces em minha disciplina”. Nesse contexto vale uma reflexão em que essas declarações possivelmente envolvam questões

socioeconômicas, o ambiente doméstico e o fator psicológico em decorrência das condições pandêmicas já relatadas neste estudo.

Na questão de *como as interfaces digitais são inseridas na dinâmica do ensino de Língua Portuguesa em suas práticas*, enquanto um professor declarou “Não utilizo interfaces digitais na modalidade presencial”, os demais têm utilizado WhatsApp e/ou YouTube para acesso/envio de materiais complementares em postagens que auxiliem nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Outro professor ainda, respondeu que utiliza o “AVA Moodle para inserir conteúdos, como vídeos e links de redirecionamento de alguma outra interface relacionada”. Essas declarações estão de acordo com as respostas dos alunos no gráfico 5, embora os docentes não tenham mencionado as demais interfaces relatadas pelos alunos e expressas nesse gráfico.

A utilização das Metodologias Ativas também fizeram parte do rol de questões do Questionário 1 aos docentes, que em uma visão geral de um relato, “São muito produtivas, principalmente para interação professor/aluno”. Dentre as vantagens dessas metodologias foi destacado “a otimização do tempo e da autonomia que é dada aos estudantes”, além de que “Em alguns momentos os estudantes protagonizaram as abordagens e interações. Nessa oportunidade, atuei como mediador do processo”, porém, em relação ao Ensino Híbrido, um dos professores destacou “a falta de interesse do discente, tornando complicado o retorno presencial, tendo ao mesmo tempo, que deixar tarefas online, as quais o aluno não fazia”. Isso reflete nos resultados do gráfico 8, em que 81,4% dos alunos disseram reconhecer o ensino híbrido como metodologia ativa, mas sem interesse pela prática.

Para autores como Cerigatto e Machado (2018), o uso da aprendizagem ativa contribui significativamente para promover a autoconfiança, a autodisciplina e o autocontrole no aluno. A aprendizagem ativa ocorre quando os alunos estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, em vez de serem receptores passivos de informações. Segundo os autores, existem inúmeros exemplos de metodologias ativas, mas este estudo tratou apenas do ensino híbrido, sala de aula invertida, jogos e gamificações e aprendizagem problema, que são as mais comuns e amplamente discutidas na literatura.

Diante desses relatos, no olhar do pesquisador com suas experiências durante o período que trata este estudo, enquanto professor de Língua Portuguesa da mesma instituição, o diálogo com os sujeitos no campo da pesquisa permitiu conhecer sobre como esses elementos estiveram presentes nas aulas de LP na EPT durante o ensino remoto, por meio do no AVA/Moodle, embora as limitações impostas pelo contexto da pandemia da Coivid-19, de modo que, os conceitos estiveram presentes por meio dos conteúdos, que foram dinamizados ao longo do processo de ensino aprendizagem nas atividades de pesquisa e mediados por diálogos entre professor e estudantes. Houve interatividade com os estudantes, evidentemente com algumas restrições, mas as escutas e diálogos aconteceram durante o período remoto. Os conceitos e diretrizes de língua, linguagem e cibercultura foram conduzidos ao longo das aulas no ensino remoto na medida do possível, com aulas expositivas dialogadas, exercícios e avaliações relacionadas ao objeto de estudo, turma/série escolar.

Pode-se observar que os elementos teóricos foram desenvolvidos ao longo do processo, mas necessitando do ambiente de sala de aula para maior envolvimento e interação com os estudantes. Vale ressaltar que a cibercultura é entendida pelos sujeitos da pesquisa ainda enquanto suporte tecnológico, não obstante, nas oportunidades de diálogo foi apresentado pelo professor/pesquisador o conceito de cibercultura proposto por Santos (2019), sendo discutidas as diferentes formas da cultura contemporânea fortemente marcada pelas tecnologias digitais e suas respectivas implicações.

Nesse cenário, os discentes tiveram muita dificuldade em dissociar interfaces digitais e ferramentas digitais, pensando se tratar de um mesmo significado, sendo necessário apresentar os diferentes conceitos e suas perspectivas, como as descritas pelo INES (2023), em que as interfaces são os ambientes digitais a serem explorados para os diversos fins, enquanto que as ferramentas digitais são os recursos disponibilizados pelas interfaces. Vale enfatizar, que há mais de uma década, autores como Simeão e Miranda (2006) e Jane e Robbins (2007) já esclareciam a importância do conhecimento sobre a utilização das interfaces digitais nas escolas, no entanto, quatorze anos mais

tarde a maioria das escolas foi surpreendida devido ao distanciamento social causado pela pandemia, tendo que utilizar esses recursos sem sequer saber como ou por onde começar, mesmo vivenciando uma era amplamente digital.

A utilização das tecnologias digitais no relacionamento interpessoal tem se desenvolvido exponencialmente por meio de novos métodos de comunicação, principalmente aplicativos e redes sociais. Essas mudanças têm impactado não somente no modo de como as pessoas se comunicam ou interagem, mas também na prática educativa que reflete no aprendizado dos estudantes. O fato em que os alunos demonstraram dúvidas e relataram algumas dificuldades ao lidar com os recursos tecnológicos disponíveis aos estudos durante a pandemia, indica a falta de conhecimento sobre as tecnologias digitais voltadas ao ensino e ao mesmo tempo permite concluir que não estavam totalmente preparados para elas, mesmo com as experiências tecnológicas vivenciadas por esses alunos na sociedade da comunicação e informação se faz necessário a busca pela inclusão sociodigital.

Assim, diante de uma aceleração científica e tecnológica, recaem sobre a escola e seu corpo docente, a necessidade de sucessivas buscas por atualizações que contribuam para uma gestão eficaz na construção do conhecimento, para então poder dividi-lo com seus alunos, visto que só se pode oferecer aquilo que tem. Diante disso, o saber sobre a cultura digital tornou-se um pré-requisito essencial para a eficiência de uma prática pedagógica moderna e atualizada, direcionada ao ensino-aprendizagem, de forma específica, vale ressaltar a utilização desses recursos digitais na EPT, uma vez que a educação profissional considera a tecnologia como primeira atividade em seu objeto de estudo e intervenção. Isso porque a tecnologia se caracteriza como uma ciência transdisciplinar das práticas sociais de produção, da utilização de instrumentos técnicos e de acontecimentos tecnológicos. Na óptica educacional, trata-se de uma disciplina que investiga o trabalho social e a sua associação com os sistemas técnicos (MACHADO, 2008, *apud* INES, 2023).

Logo, cabe à EPT como uma agente participativa na intervenção social, uma análise sobre as questões associadas às necessidades humanas de inclusão sociodigital e às alternativas tecnológicas, que possam contribuir eficazmente com o ensino-aprendizado dos sujeitos em seu universo. Aos seus docentes, cabe a busca pela compreensão das razões pelas quais ainda existem dúvidas e reveses, embora as soluções tecnológicas sejam evidentes em meio à globalização do século XXI, em que as lições e experiências com o ensino-aprendizagem do passado, sejam elas coletivas ou pessoais, possam refletir em uma realidade futura, através de alternativas tecnológicas que contribuam com a efetivação do conhecimento humano.

De modo geral, o diálogo no universo cultural ainda necessita ser aperfeiçoado em relação a algumas concepções, sendo observada ainda a necessidade de estabelecer maiores relações com a cultura contemporânea marcada pelas inovações tecnológicas e, sobretudo, como utilizar essas interfaces digitais de forma propositiva no processo de formação dos próprios estudantes. Sobre o processo de construção do conhecimento com os estudantes e professores, pode-se afirmar que ocorreu de forma colaborativa, a partir das trocas de experiências, nada impositivo, mas dentro de uma perspectiva de conhecer a realidade do outro e como o mesmo está inserido na realidade digital e tecnológica.

6.2 AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL A PARTIR DO PÔNTO DE VISTA DOS SUJEITOS

O questionário de Autoavaliação da Proposta Educacional pelos Estudantes foi dividido em duas etapas de acordo com as ações da proposta, contendo oito questões abertas em cada etapa, enquanto que no questionário de Avaliação da Proposta Educacional/ pelos Professores foram elaboradas apenas seis questões abertas em uma etapa apenas, sendo que os dados de ambos os questionários serão confrontados a seguir.

Em relação a Sequência Didática em formato de WebQuest Interativa, ao verificar *se os objetivos de sua proposta estão adequados para a turma aplicada*, os professores avaliaram de modo geral a ser descrito, que tais objetivos “são adequados”, pois “estão em consonância com as competências e habilidades”, além de que “é imprescindível que esses estudantes tenham boas práticas de leitura, compreensão e interpretação de textos”. Um dos professores salientou que “os estudantes da turma em que a Sequência Didática foi aplicada estão em formação e em constante amadurecimento. Por essa razão, entende que o alcance do objetivo geral 'Compreender a realidade linguística e textual na formação humana a partir do estudo de Gêneros e Tipos Textuais' depende da execução dos objetivos específicos ao longo do desenvolvimento da Sequência Didática”.

Sobre a *compreensão da Proposta da Sequência Didática*, na primeira etapa do questionário de autoavaliação, os alunos relataram ter compreendido “através das atividades propostas” e “como uma forma organizada para colocar as atividades em dia”. Em uma observação geral das respostas, *se conseguiu contextualizar as atividades propostas*, todos os alunos responderam que “sim”, “por meio da explicação do professor”, “assistindo vídeo aula e lendo o livro escolar”, em estudo simultâneo com o livro didático, isto é, “lendo e ouvindo ao mesmo tempo”, como geralmente ocorre nas aulas presenciais.

Segundo os autores Ota, Dias-Trindade (2021) e Tamashiro e Sant'Anna (2021) diante das considerações relacionadas às competências digitais docentes e da sua magnitude para processos de ensino e aprendizagem mais eficientes para as novas metodologias virtuais, torna-se importante considerar sua associação com a tutoria de conteúdo, visto que tais competências têm papel essencial no momento de o professor estabelecer qual é o conteúdo ideal para singularizar a experiência de aprendizagem de cada aluno, em cada sequência didática elaborada.

Em relação aos *Gêneros e Tipos Textuais como colaboração na compreensão crítica dos conteúdos em sala de aula*, os estudantes destacaram de modo geral, que “este estudo viabilizou um amplo conhecimento sobre o tema”, bem como “nos preparou para as redações e produções de textos em vestibulares”. Além disso, “abriu margens para identificar os tipos textuais e interpretar atividades e textos”. Dentro de um ponto de vista amplo para análise *se encontraram dificuldade ao longo das atividades*, um aluno relatou “poucas dificuldades”, enquanto outros responderam que “não”, pois “ajudou a entender melhor os assuntos abordados”. Um aluno respondeu que “fiquei tranquilo, já sou acostumado com o Canva”, ao passo que outro disse ter sentido “Somente o cansaço, devido a extensa grade curricular”. Não obstante, alguns entre eles expressaram dificuldades com a “compreensão e interpretação” textual, o que também sugere uma abordagem mais expressiva por parte do professor de Língua Portuguesa desses alunos, através de uma metodologia pedagógica que possa sanar essas dúvidas.

Nessa perspectiva, Barros (2021) orienta que a comunicação oral e a escrita são elementos essenciais para eficácia de um planejamento didático bem estruturado, uma vez que a deficiência comunicativa gera obstáculos do aprendizado, tendo em vista que esses elementos são considerados únicos no contexto histórico educacional, sendo sistematizados através da didática e dos princípios metodológicos de ensino.

Enquanto sugestão de *outras interfaces digitais para o desenvolvimento desta proposta educativa em sala de aula*, os professores sugeriram a inclusão da “Wiki”, “Kahoot e Biblioteca Digital”, embora “as selecionadas pelo autor da proposta já sejam interessantes”, logo, acreditam que “a proposta já traga as interfaces digitais adequadas para o seu desenvolvimento”. Em sua maioria, os alunos *obtiveram êxito nas interfaces digitais propostas*, “a partir das explicações do professor”, sendo o “Q- Acadêmico”, o “Canva” e o “AVA” as interfaces mais reconhecidas e citadas pelos alunos, apesar de um entre os participantes ter relatado desconhecer o que seja uma interface digital, o que sugere um reforço nessa turma por parte do professor em relação ao tema, visto que não há como identificar o aluno que revelou essa dificuldade.

Segundo Deepak (2017) as interfaces digitais desempenham um papel importante no processo de aprendizagem e facilita na aquisição e distribuição de conhecimento. Várias instituições educacionais em todo o mundo estão adaptando essas interfaces como sua principal ferramenta de ensino e

treinamento, visto que elas complementam os métodos convencionais de ensino em sala de aula, sendo que, esses benefícios estão evidentes nos últimos anos devido aos avanços e crescimento em termos de uso das interfaces digitais e educação *online*.

Em suas respostas, *sobre o que gostaria de destacar enquanto positivo nessa atividade*, os discentes descreveram “o conhecimento amplo”, o interesse devido ao “gosto pelas redações e as atividades avaliativas no AVA” e também como “formas de compreender as matérias”. Um dos estudantes destacou que “foi um projeto muito bom de fazer, espero ter mais”, deixando a desejar uma resposta em que o aluno simplesmente respondeu – “acho que nada”. Esse mesmo aluno disse não ter “nenhuma” *sugestão de melhorias*, enquanto outro sugeriu que o professor “explique a matéria no quadro sem passar vídeo aula”. Apesar da visão de ambos os estudantes como atuais sujeitos inseridos no contexto escolar e futuros profissionais e cidadãos do futuro, os demais alunos participantes desta pesquisa – embora de modos diferentes em suas respostas - sugeriram haver “mais aulas como essas” que envolveram o projeto e também “mais aulas no laboratório”.

Na possibilidade em *tomar como referência a sua prática em sala de aula, a fim de vislumbrar a utilização desta proposta educacional em sua realidade*, os professores se manifestaram unanimemente de acordo, declarando que “a prática seria possível a partir da disponibilidade em executar aulas mais interativas e menos tradicionais, articuladas com outras disciplinas, como Geografia e Informática”, por exemplo. Outro ainda declarou que “a proposta é pertinente e a aplicaria no laboratório de informática”. Na visão de um dos professores, trata-se de “uma possibilidade experimental, de forma a conciliar discussões e atividades que busquem a autonomia discente”. Essa proposta também foi pensada para outra disciplina em que o discente atua, ao mencionar que “consigo vislumbrar o desenvolvimento da Sequência Didática, com as devidas adequações para atender as demandas de outra disciplina também”.

Para Philippi e Fernandes (2015), o entendimento sobre prática interdisciplinar empregada ao campo da pesquisa e da formação envolve uma vasta disparidade de significados teóricos e metodológicos. Também não existe apenas uma, mas diversas formas de se praticar interdisciplinaridade, cuja colaboração entre as especialidades científicas e técnicas tem se tornado primordial para a solução de grande parte dos problemas com os quais a ciência contemporânea tem se defrontado.

Na segunda etapa do questionário, apenas dois alunos dentre os envolvidos nesta pesquisa não *participaram da atividade proposta de construção da HQ ou Tirinha no Laboratório de Informática*, enquanto os demais relataram ter participado “ativamente”, em que alguns deles mencionaram o “Canva” como instrumento. Ainda de acordo com as respostas deste questionário, os discentes *conseguiram realizar a construção da HQ, compartilhando informações e saberes com os colegas em ajuda mútua*, sendo que apenas um entre eles declarou “não” ter realizado essa atividade proposta.

Na abordagem sobre a temática “Desmatamento na Amazônia” de como o conteúdo *Gênero e Tipos Textuais e a construção de HQ (História em Quadrinhos) dialogam com a proposta curricular e pedagógica do IFES Campus Ibatiba*, os professores destacaram que “neste Campus os cursos técnicos são voltados para a temática do meio ambiente, por esse motivo a proposta dialoga com o cenário pedagógico no Instituto”. Além disso, “a compreensão dos gêneros e tipos textuais pode se dar de maneira mais efetiva quando o contexto apresentado é o de interesse dos estudantes. Nesse caso, a temática trabalhada dialoga com diversos conteúdos das ementas (áreas técnicas) dos Cursos Técnicos em Meio Ambiente e Floresta. Ademais, as HQ são elementos que despertam o senso crítico dos estudantes, de maneira criativa e didática”. Destacaram ainda, que “o IFES Campus Ibatiba oferta dois cursos técnicos integrados ao ensino médio - Floresta e Meio Ambiente, sendo que tema proposto 'Desmatamento na Amazônia' está alinhado com as propostas curriculares dos cursos em questão e podem contribuir, pedagogicamente, na formação da capacidade crítica do estudante dentro da temática 'ecologia'”.

Em sua maioria, os estudantes utilizaram o “Canva” para *realizar um trabalho criativo sobre o Desmatamento da Amazônia*, “construindo e abordando o tema em uma HQ” e também “através de tirinha”, sendo que apenas um dos alunos participantes respondeu que “não cumpri a tarefa”. Ao serem abordados sobre *a compreensão em conseguir relacionar a temática com o Curso Técnico Integrado*

em *Meio Ambiente*, as respostas foram totalmente positivas, mas diversificadas entre os alunos, tais como “Sim, apenas comparando as situações da tirinha e do meu cotidiano”, “Utilizando temas que envolvem o meio ambiente”, “Sim, com Tirinhas e 'HQs' temático ao meio ambiente” e “Sim, através das discussões em sala de aula”, dentre outras.

É fato que o Mestrado Profissional possibilita construir diálogos e ao mesmo tempo apresentar uma proposta educacional à comunidade acadêmica relacionado a proposta de pesquisa na Educação Profissional e Tecnológica, sendo assim, a proposta foi aplicada e correspondeu às expectativas estabelecidas a partir do trabalho de pesquisa, do envolvimento com os sujeitos e lócus da pesquisa, de modo que a proposta educacional em formato de WebQuest Interativa alcançou seus objetivos, uma vez que estes estavam alinhados com pesquisador, estudantes, professores e sob orientação de pesquisa, sendo um trabalho contínuo, ressaltando a importância dos estudantes participarem com suas experiências e diferentes vivências de mundo. A prática de construção foi realizada no Laboratório de Informática do IFES Campus Ibatiba, com as devidas orientações e encaminhamentos da pesquisa, sendo, portanto, necessário estabelecer pontes e diálogos para que estudantes e professores possam perceber que o universo digital pode ser um grande facilitador do processo de ensino aprendizagem, que é necessário ter intencionalidade pedagógica para o êxito dos estudantes.

Na *contribuição das interfaces digitais utilizadas para a proposta da Sequência Didática*, no ponto de vista dos professores ocorre “de maneira habitual de instrumentos digitais e tecnológicos relacionados à educação como suporte a aprendizagem”, visto que “as tecnologias digitais auxiliam na construção de uma proposta mais criativa e atraente aos alunos”. É notório que “as interfaces digitais cada vez mais contribuem para o aperfeiçoamento e inovação das práticas em sala de aula. Assim, o professor se atualiza e possibilita aos estudantes melhores usos dos diversos dispositivos e programas”, logo, um deles acredita que “os estudantes ficarão mais motivados para participar da Sequência Didática ao utilizar as interfaces digitais”.

Ao serem questionados se utilizaram de forma propositiva as interfaces digitais apresentadas pelo professor, todos os alunos se manifestaram positivamente, citando o “Canva” como apoio, sendo que apenas um aluno respondeu “não”. Numa análise mais ampla das respostas, os alunos “não” encontraram *dificuldades ao utilizar as interfaces digitais, destacando como positivo nesta etapa*, a aquisição de “conhecimento amplo” e “a construção de HQ”. Na análise dos professores, não foram identificadas “nenhuma” *necessidade em mudanças ou adequações para aplicar a Sequência Didática em sala de aula*, uma vez que consideram a Sequência “maravilhosa”, “uma proposta completa”, “sem necessidade de modificações” e que “as mudanças seriam apenas em relação ao conteúdo e como desenvolvê-lo para o trabalho em outras disciplinas”.

Quando solicitados a *sugestões de melhorias*, a maioria dos alunos foi unânime ao destacar “mais aulas e atividades no laboratório”, no entanto, duas sugestões chamaram a atenção do pesquisador, sendo estas “Não utilizar plataformas online” e “Mais explicações no quadro”. Embora essas duas sugestões não tenham sido explicadas e melhor esclarecidas nas respostas escritas desses alunos, aos olhos do pesquisador elas sugerem a necessidade em rever novos conceitos e a compreensão do reconhecimento de metodologias ativas, pelos estudantes do Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba, tratados a partir do gráfico 8, bem como relacionar esses novos conceitos com a facilidade do aprendizado por meio de interfaces digitais expressa no gráfico 6 neste estudo.

6.3 QUESTÕES GERADORAS PARA RODA DE CONVERSA COM OS SUJEITOS

Nas Questões Geradoras para Roda de Conversa, os professores citaram em suas respostas escritas o WhatsApp, Google Classroom, Meet, Ava/Moodle, YouTube e o Meet como *interfaces digitais que foram fundamentais para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico em Língua Portuguesa durante o período da pandemia da Covid-19*. Na visão dos alunos sobre a preferência pelas interfaces

digitais utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, vários deles repetiram respostas ao citar o AVA Moodle, Google Meet e YouTube por diversas vezes. Não menos importantes, mas citadas em menor número, aparecem a interfaces Q-Acadêmico Google Forms e Google Sala de Aula. Houve ainda entre os alunos, alguém que declarou preferir “o uso de apostilas”. Alguns alunos justificaram as suas preferências, que de modo geral se resume em que “o AVA facilitou muito o aprendizado”, enquanto que “o Google Meet proporcionou interação entre professor-aluno”. No caso do “YouTube, porque oferece a praticidade de assistir vídeos sobre uma determinada matéria, facilitando o processo de aprendizagem”.

Os alunos também declararam ter tido *algum tipo de dificuldade ao utilizar essas interfaces propostas pelos professores de Língua Portuguesa*, sendo o “AVA” a interface mais citada, não obstante, também foi declarado que “essa dificuldade foi apenas no início, mas depois de um tempo ficou mais fácil de usar”, enquanto que “o Padlet eu não explorei muito bem igual fiz com o AVA no início”. Outra declaração, ainda, revelou que “depois de usar o AVA por um tempo, eu consegui aprender muito com os recursos disponibilizados”. Numa das respostas, o aluno também revelou ter tido dificuldade inicial com o AVA, “por não ter muita familiaridade com a interface, mas depois do costume foi fácil”.

Essas declarações levam a refletir novamente sobre o despreparo dos alunos com essas interfaces e a falta de percepção e iniciativa por parte da escola, sobre a importância da educação digital em seu contexto, principalmente com o AVA Moodle, que foi criado para atender, principalmente, às necessidades educacionais. Financeiramente, essa omissão do conhecimento digital pelas escolas não se justifica, visto que se trata de uma plataforma totalmente gratuita, como mencionado por Deepak (2017) e Hasan (2019). Além disso, ainda segundo esses autores, o Ava/Moodle é uma interface digital fácil de usar, o que justifica a declaração dos alunos em relação ao aprendizado através da prática.

Para os professores, *as maiores dificuldade encontradas ao trabalhar com as interfaces digitais no ensino de Língua Portuguesa, nos momentos síncronos em período pandêmico*, estão relacionadas à “interação e o feedback das atividades dentro do prazo estabelecido” e o “processo avaliativo”. Um dos professores declarou que “a maior dificuldade foi o aluno se interessar do início ao fim da aula síncrona”. Diante disso, os demais professores refletiram as dificuldades no ensino remoto, os desafios, como trabalhar e, sobretudo, “a busca por estratégias e metodologias para atrair o estudante para aula síncrona e manter presença e participação nos encontros online”. De modo geral, na visão dos alunos, *a utilização de interfaces digitais como possibilidade em melhorar o entendimento dos conteúdos* pode ocorrer “através de troca de mensagens em casos de dúvidas conforme as disponibilidades do professor”, visto que “isso facilita tanto para o aluno, quanto para o professor”. Também houve sugestões de “reuniões por meio do Meet fora do horário das aulas”, para “reforçar a relação e a interação aluno-professor”.

Os autores Tamashiro e Sant'Anna (2021) relataram que a educação no sistema remoto exhibe várias exigências as quais não devem ser desconsideradas, principalmente no processo de interatividade em que a relação entre aluno-professor deve ser estabelecida através de videoconferências e chats, além dos demais recursos tecnológicos os quais aproximem os pares. Nesse sentido, o docente deve ser capaz de compreender que a sua postura motivadora faz toda diferença ao saber utilizar todas as potencialidades que o ensino remoto tem a contribuir, inclusive como complemento nas aulas presenciais.

No caso do AVA, ainda nessa questão, foi sugerido que “o professor, além de sua explanação em sala de aula, também disponibilize vídeos nessa interface para que o aluno possa assistir quando necessário, porque isso vai ajudar muito na aprendizagem”, inclusive, “gravando a própria aula ou de outros professores, pois além de poder rever o que foi explicado em sala de aula, também será útil ao aluno faltoso”. Além disso, “o professor poderá disponibilizar apresentação de slides e links sugeridos que possam complementar o entendimento do conteúdo”, principalmente, “daquele que vai ser cobrado nas avaliações ou outro que achar importante que o aluno conheça”. Foi sugerido ainda que, no AVA, “os alunos também podem realizar atividades relacionadas ao conteúdo ministrado em sala de aula”, como também “deixar lembretes e recados importantes, para que o aluno não tenha a desculpa do esquecimento, pois poderá acessar a qualquer hora e qualquer lugar”.

Vale ressaltar também a observação dos alunos por entre as falas, sobre a amplitude do Moodle, ao mencionar que “no AVA têm vários meios de organização para os conteúdos”. Entretanto, “o professor precisa aumentar o grau de estudo e interesse aos assuntos propostos”, além de tentar “melhorar o entendimento dos alunos, porque lá dentro tem várias opções de videoaulas que melhoram a nossa compreensão”. Nessa perspectiva, entende-se que os alunos conseguem reconhecer a dimensão do AVA, com seus recursos e possibilidades para o entendimento dos conteúdos, cabendo ao professor saber utilizá-lo de modo adequado e mais criativo, a fim de que possa gerar interesse aos alunos.

Nessa questão, a resposta de um dos alunos, que pode ser relacionado ao gráfico 3, chamou a atenção do pesquisador, sendo citado: “Para estudar fora da sala de aula antigamente, apenas era possível pelo caderno, mas com as interfaces digitais é possível uma melhor maneira de aprender e tornar os conteúdos mais fáceis. Assim, hoje em dia não ensina bem ou não aprende o que precisa, quem não quiser.” Ao comparar passado e presente, observa-se nas falas desse aluno, a sua visão sobre as facilidades que o avanço tecnológico tem disponibilizado às escolas, mas que é preciso haver interesse por parte de quem usufrui para fazer valer o trabalho e esforço de quem cria e desenvolve esses recursos.

Sobre a rápida evolução tecnológica Silva e Jeres (2020) alertam que cenário de desenvolvimentos socioculturais, que é visivelmente reconhecido no século XXI, indica que no ambiente onde as interfaces digitais, o ciberespaço e a cibercultura se encontram, não mais existe lugar para o velho, mas apenas para a inovação. Quem não se adequar, não entra! O que ocorre é que estamos vivendo em um mundo digital, com realidade tecnológica e espaço da inovação. No que se refere ao mercado profissional, quem não se adequar certamente perderá seu espaço, tamanha necessidade de estabelecer relações com as diferentes interfaces digitais. No campo educacional, temos nas escolas e salas de aula alunos digitais e ainda professores analógicos, os quais necessitam de imersão digital para maior apropriação.

Como vantagens da utilização de interfaces digitais para o aprendizado de Língua Portuguesa, os alunos teceram vários comentários e opiniões, tais como: “a facilidade em poder acessar a partir de qualquer lugar que tenha Internet”, “como complemento para entender melhor os conteúdos da Língua Portuguesa, que é uma disciplina muito ampla”, “a oportunidade em sanar dúvidas de expressões e interpretações com maior facilidade e rapidez sobre um determinado assunto”, “estender a relação entre o aluno e o professor fora da sala de aula”, “utilizar mais o AVA disponibilizando bons conteúdos”, “incentiva ao estudo fora da sala de aula”, “melhora o desempenho e a compreensão”, “ter acesso a um maior número de informações”. Nessa questão, que pode ter uma relação com o gráfico 6, uma resposta também chamou a atenção do pesquisador – “As vantagens é de ter tudo virtualmente na palma da mão, um fator que contribui grandemente com os resultados alcançados através dos conhecimentos adquiridos”. Mais uma vez, as falas de um aluno que reflete sobre as vantagens de ter diversos recursos tecnológicos “na palma da mão” que contribuem com os resultados, mas que requerem conhecimento para manuseá-los.

Rocha, Golveia e Perez (2021) descreveram sobre a associação entre as inovações das práticas pedagógicas e os meios tecnológicos que estimulam a um raciocínio de diferentes formas no ensinar e no aprender, impulsionando cada vez a relação entre a teoria e a prática. A era digital trouxe consigo novas modalidades de tempo e espaço que necessitam ser mais bem exploradas. Na metodologia ativa de sala de aula invertida, por exemplo, pretende-se que o aluno explore os conteúdos propostos antes de uma discussão em conjunto, logo, caberá a ele a descoberta do conhecimento que tem em poder, na palma de sua mão.

Nas Questões Geradoras para Roda de Conversa/Estudantes, os alunos também sugeriram *interfaces digitais para serem utilizadas nas aulas presenciais no retorno presencial escolar*. Nessa questão, todos os alunos mencionaram o AVA “como meio de disponibilizar material dado em sala de aula”, “para a postagem da matéria como um complemento e usar alguns vídeos do youtube para fixar a matéria com mais facilidade”, porque “fica mais propício utilizar esses meio para aprender sobre a Língua Portuguesa pelo fato de poder utilizar em qualquer lugar, além da escola”. Outras interfaces também foram citadas como complementos, como “os vídeos do YouTube”, além do “Q-Acadêmico e Webconferência para reuniões como para tratar de um trabalho extraclasse”, por exemplo.

6.4 COLABORAÇÃO E SUGESTÕES DOS SUJEITOS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSAS DE MODO PROPOSITIVO E DIALÓGICO

Na roda de conversa realizada virtualmente através de videoconferência, o pesquisador relatou aos alunos o objetivo daquele “bate-papo”, que *visava conhecer um pouco da realidade deles, enquanto estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba*. Em seguida, perguntou aos alunos participantes, *se todos estavam de acordo em participar da pesquisa por meio do TCL, que foi enviado naquela manhã para cada aluno, pedindo que confirmassem o recebimento através de um “sim” ou um “ok” no chat*.

A primeira pergunta foi sobre *quais interfaces digitais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa que eles mais gostaram e conseguiram utilizar*. Um dos alunos respondeu que gostou “mais do AVA, porque a professora explicava a matéria e ainda disponibilizava o conteúdo na plataforma para estudo, além de fazer revisões para as atividades e avaliações”. O aluno afirmou ainda estar “familiarizado com a plataforma porque é dinâmica”, reforçando a atitude da professora em “disponibilizar o conteúdo online para ter acesso a qualquer momento e em qualquer lugar”.

Nesse sentido, Costa, Alvelos e Teixeira (2012), Hasan, 2019 e Linh, Lam e Ngoc (2021) descreveram que no sistema AVA/Moodle, os alunos podem aceder aos conteúdos dos cursos em diferentes formatos, tais como textos, imagens e sons, por exemplo, bem como interagir com os professores e os demais colegas de classe, através de quadros de mensagens, fóruns, chats, videoconferência ou outros tipos de ferramentas de comunicação. Essas plataformas disponibilizam um conjunto de funcionalidades configuráveis, de forma a permitir a criação de comunidades de aprendizagem. Para além da dimensão pedagógica, ainda é possível o acompanhamento e avaliação das atividades de alunos e professores, permitindo a gestão dos conteúdos via Internet.

Neste momento o pesquisador orienta sobre *como utilizar melhor o microfone para clareza das respostas*, sendo que, essa atitude por parte do pesquisador ao observar a necessidade de um determinado aprendizado naquele momento e, imediatamente, praticar a ação, vai ao encontro dos pensamentos de autores citados neste estudo. Nesse sentido, Wahyuni e Utami (2021) relataram que a mídia de aprendizagem tem um papel que afetará muito os resultados de aprendizagem dos alunos, inclusive na melhoria das habilidades de fala, bastando apenas saber desenvolver essas habilidades, bem como saber utilizar corretamente os recursos que possam contribuir com esse processo.

Outro estudante disse que “no início parece difícil essas tecnologias de hoje em dia, mas mesmo assim a pessoa consegue aprender a lidar com elas e ter bons resultados na taxa de aprendizado. Eu gostei muito do AVA, porque a plataforma facilitou o aprendizado e também é rica em organização”. Esse discente também citou “o Google Meet, pois facilitou muito a interação entre os alunos e professores, principalmente para a realização de trabalhos em grupos, devido ao distanciamento social e pela distância entre as residências um do outro. Então, nós conseguimos nos reunir sem ter que se deslocar ou aglomerar”.

Pode-se refletir pelas falas desse aluno, que embora a eficácia do aprendizado online seja reconhecida há muito tempo pela comunidade educacional, evidências sobre os desafios em sua implementação continuam a se acumular. Isso demonstra mais uma vez, que o segmento educacional não estava preparado para o enfrentamento de situações catastróficas como foi o caso da pandemia por Covid-19 que inevitavelmente obrigou as instituições educacionais a migrar para o ensino virtual, até que o retorno do ensino presencial fosse permitido. Sabe-se, que essa migração para um novo espaço de aprendizagem enfrentou várias preocupações importantes relacionadas a algumas dimensões, principalmente no que se refere à política, pedagogia, tecnologia, fatores socioeconômicos e psicossociais.

Além disso, quando pensamos em interfaces digitais focadas no ensino, surge- nos a ideia de que os jovens são altamente tecnológicos e que entendem tudo porque faz parte de seu dia a dia, mas não é bem assim.

Dentre todos os diferentes desafios de aprendizagem online, pode-se dizer que os alunos experimentaram o desafio pela deficiência em alfabetização e competência tecnológica. Isso se esclarece através dos resultados do Gráfico 1 deste estudo, uma vez que 100% dos alunos disseram ter acesso à Internet, mas o aluno revelou que inicialmente teve dificuldades em lidar com as interfaces digitais voltadas para o ensino, tendo que “aprender a lidar com elas”.

Em relação ao Google Meet, também citada pelo aluno, de acordo com Meliana e Sulaeman (2021) e Rosalina, Purnama e Tirtanawati (2021) esta é uma interface de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google e que permite que os usuários façam videochamadas. Com isso, pode ser utilizado como meio alternativo para interação direta durante o processo de ensino-aprendizagem virtual. Trata-se de uma versão mais potente em comparação com seu antecessor Hangouts, haja vista que pode ser acessado de qualquer local que tenha uma conexão de Internet, através de aplicativos da web, aplicativos Android e iOS, o que facilitou o seu uso durante a pandemia.

Em outra resposta, o aluno disse que “o AVA foi o ponto chave, porque não é difícil de utilizar e prático para encontrar uma determinada disciplina ou conteúdo, além de facilitar também a interação entre aluno-professor. Isso porque o professor explicava a matéria e em caso de dúvidas, abria o microfone para perguntas, além de agendar horário para atendimento. Esse foi um dos fatores que contribuiu bastante com a minha aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa”.

Uma aluna mencionou que “não consegui entender muito bem a explicação do professor através do Google Meet. No caso do AVA, também gostei muito pelo fato de poder rever a matéria, bem como os slides explicativos, mas inicialmente me sentia um pouco perdida dentro da plataforma, pois me dirigia ao grupo da sala para ver alguma coisa durante as conferências (RNP) e depois não sabia voltar”.

Apesar de a aluna não ter mencionado o motivo pelo qual não tenha entendido muito bem a explicação do professor através dessa interface, uma possível explicação pode estar nos relatos de Costa, Alvelos e Teixeira (2012) e Egorov *et al.* (2021), que do ponto de vista técnico, descreveram diferentes tipos de interfaces digitais, enfatizando a existência de fortes vantagens na utilização desses sistemas. Todavia, a sua adoção envolve alguns desafios para as instituições, que vão desde uma escolha adequada da interface digital, até um prévio treinamento de professores e alunos para saber o que fazer com elas, para então usufruir de seus inúmeros benefícios, o que de certo modo pode justificar uma falha de comunicação na transmissão do conhecimento relatada pela aluna.

Um aluno disse que “senti dificuldade no início porque acessava pelo celular, o que complicou um pouco os estudos”. Outro discente afirmou que “tive problema e me senti confuso em acessar o AVA inicialmente, mas depois de uma semana peguei o jeito com o AVA e ainda tenho problemas com as aulas online”. Isso vai ao encontro de outro aluno que disse “Eu tive dificuldades com as aulas online pelo Skype e também com AVA no início, pois nem sequer sabia enviar uma mensagem para o professor. Depois eu fui me adaptando e melhorando muito também”.

Nessa perspectiva, trabalhar na realidade digital ainda é um desafio aos profissionais da educação. Assim, é necessária formação contínua, pois a tecnologia é uma constante, ou seja, muda a todo tempo. Em relação ao AVA possivelmente os estudantes ainda não descobriram o seu papel e o seu valor no contexto da pandemia da Covid-19, enquanto uma plataforma que possibilitou travessias, mas que pode ser melhorada tecnologicamente em mais funções, a fim de auxiliar os estudantes em seus estudos. Desse modo, não há dimensão exata daquilo que se passa na relação professor-aluno, pois cada pessoa tem a sua especificidade, sua forma de aprender e de se relacionar com o AVA, assim também como no processo de ensino aprendizagem.

Autores como Rosalina, Purnama e Tirtanawati (2021) esclareceram que esta aprendizagem é uma inovação educacional para responder aos desafios da disponibilidade de recursos de aprendizagem variados e criativos. No entanto, o sucesso de um modelo de aprendizagem ou mídia de aprendizagem depende das características dos alunos e professores. Assim sendo, em toda a literatura sobre aprendizagem digital, indica-se que nem todos os sujeitos terão sucesso no ensino- aprendizagem *online*, pois isso se deve ao ambiente virtual de aprendizagem e às características dos envolvidos.

O pesquisador pediu *sugestões de interfaces digitais que possam ser utilizadas nas aulas presenciais, com base nas interfaces que foram utilizadas durante a pandemia da Covid-19, no ensino remoto*. Um dos alunos sugeriu o AVA porque achou “importante os conteúdos ficarem disponíveis na plataforma, além de áudios e aulas no YouTube que facilitam muito a vida da gente nos estudos”, citando um exemplo: “O professor de História usou o Google Meet para resolver questões da prova, sendo excelente para a minha compreensão”. Sobre essa questão, outro aluno se manifestou: “É importante manter as interfaces no ensino presencial, porque às vezes o professor explica a matéria, mas por algum motivo o aluno não entende muito bem. Então, ele tem a oportunidade de acessar o AVA e encontrar tudo lá para rever. Além disso, o professor deve utilizar bastante também o YouTube, colocando o vídeo no AVA, porque daí o aluno não precisa sair da plataforma e resolve tudo lá mesmo num só lugar”.

As colocações do aluno em relação ao YouTube no processo de aprendizagem também fazem parte dos estudos de Ssentamu *et al.*, (2020). Para os autores, quando os alunos interagem com vídeos do YouTube, cuidadosamente selecionados e que foram incorporados no AVA, é provável que a interação aluno-conteúdo, a interação aluno-aluno e a interação aluno-professor melhorem, quando se tratar de ensino online. Nesse estudo, observou-se que as interfaces digitais devem ser usadas como um meio para promover experiências ricas e interativas e um sistema que promova um ambiente mais centrado no aluno, rico em pensamento crítico, que permita ser bem explorado, que promova aprendizagem entre os pares e a constante construção de conhecimento, experiências interdisciplinares que incorporam uma comunidade de educadores e oportunidades educacionais.

Um colega completou dizendo que “às vezes não tem como anotar tudo que alguns professores pedem durante as aulas presenciais, mas se colocar no AVA os vídeos do YouTube como complemento, vai ficar perfeito”. Outro aluno concordou sobre utilizar interfaces digitais nas aulas presenciais. Dentre as que ele teve experiência durante o ensino remoto, considerou “o Google Sala de Aula foi mais prático do que o AVA na minha opinião. Também gostei muito e achei muito interessante o Q-Acadêmico pelo acesso dos boletins e diários”. Para uma discente, “os professores devem utilizar o AVA juntamente com o WhatsApp, de modo que sempre que postar algum conteúdo ou aviso no AVA, comunicar via WhatsApp para os alunos acessarem”, sendo que para essa aluna, “também seria importante disponibilizar aulas de revisão no AVA, além do Google Meet”.

O pesquisador buscou frisar por meio da explanação dos alunos, *a importância da compreensão por parte deles sobre as interfaces digitais no processo ensino, a fim de facilitar o aprendizado e o acompanhamento das aulas*. Um aluno concordou e expôs uma dificuldade: “Eu moro em outro município, tendo que gastar tempo e dinheiro, às vezes para assistir uma única aula. Para mim, interagir pelo Google Meet e pelo AVA fica muito mais fácil, pois além de poder perguntar ao professor da mesma forma, também tenho oportunidade dos materiais no AVA, como os slides explicativos, por exemplo”. Outros estudantes concordaram com essas colocações, sendo que uma aluna acrescentou que “por algum motivo às vezes é necessário faltar a aula presencial. Dessa forma, com os conteúdos da matéria no AVA, não me sentirei prejudicada, porque posso estudar do mesmo jeito, sanando depois minhas dúvidas com o professor, inclusive no próprio AVA mesmo”.

O pesquisador *reforçou a questão com a aluna sobre o Google Meet* e ela acrescentou que “muitos alunos tem dificuldade com a fala e esta é uma boa oportunidade para que possam se desenvolver através do diálogo e da interação virtual, pois podem se sentir mais à vontade por estar longe uma das outras, mas ao mesmo tempo perto, porque no presencial elas podem ser tímidas”. Sobre essas questões de timidez e dificuldade com a fala, Wahyuni e Utami (2021) esclareceram que a linguagem é uma ferramenta insubstituível na vida humana, porque é usada tanto para comunicar como para falar. Ao ter essa habilidade de falar, a mensagem será transmitida verbalmente de forma eficaz e eficiente, o que torna melhor a comunicação com outras pessoas.

Assim, essa habilidade deve ser possuída pelos alunos, porque o sucesso de aprender a falar pode ser medido por meio da capacidade de transmitir suas ideias oralmente. Quando eles falam, expressam o que pensam, expressam a si mesmos e seus sentimentos, para que o ouvinte (professor e colegas) entenda. Isso quer dizer que aprender a falar também requer muita prática e atenção, pois quando os

alunos conseguem se comunicar e se expressar bem, significa que alcançaram o objetivo de dominar a oralidade e não possuir receios em interagir com as pessoas.

Logo, o pesquisador *pediu para que outro aluno complementasse as falas e o pensamento dela*. Para esse aluno, “o Google Sala de Aula é bem organizado e bem simples de compreender, inclusive eu gostei muito do período dos seis meses de provas nessa interface”. Citou ainda conversas com outros colegas sobre o AVA, dizendo que “Eu estava conversando com os colegas e na maioria da opinião deles, sem dúvida o AVA foi a melhor interface digital utilizada”.

Ao comparar o Google Classroom com o AVA, Shak *et al.* (2022) descobriram que perto do AVA o Google Classroom ainda é uma “criança”, Lançado em 2014 passou a ser bastante difundido durante a pandemia da Covid19 e utilizado por muitos educadores, devido aos seus recursos que ajudam na condução de aulas não presenciais. Dessa forma, essa interface digital permite que os educadores criem e publiquem vários recursos de aprendizado, como fotos, vídeos e links, gerenciem as avaliações dos alunos, forneçam feedback e permitem aulas *online* ao vivo. Esses estudos avaliaram que o Google Classroom é confiável, eficaz e eficiente para melhorar o acesso e a atenção na aprendizagem, estimulando alunos a mudarem de aprendizes passivos para estudantes ativos.

O pesquisador *agradeceu e reforçou a importância da participação deles na pesquisa, como “testemunhas vivas” de todo o sistema e dos fatos presenciados durante a pandemia da Covid-19 no contexto educacional do IFES Campus Ibatiba*. O pesquisador reforçou ainda sobre a oportunidade de ensino-aprendizagem que representam as interfaces digitais, visto que o aluno pode acessar, inclusive, aos finais de semana, em tempo disponível e fora da sala de aula presencial, mas com a vantagem em ter acesso ao conteúdo onde quer que esteja, como assistindo um vídeo, ouvindo um áudio, realizando uma atividade ou até mesmo uma avaliação, para que eles possam estar se recuperando e não perder nenhum conteúdo



Fonte: Autoria Própria (2022)

Na roda de conversa com os professores participantes do projeto de mestrado, o pesquisador iniciou a videoconferência *agradecendo a presença de todos, justificando a importância da participação na construção de uma pesquisa do tipo qualitativa, a fim de ouvir melhor a experiência de cada um deles durante o período da pandemia de Covid-19, enquanto professores da área de linguagens. Sobretudo, na condição de professores de Língua Portuguesa, sendo que, inicialmente houve uma conversa informal entre profissionais da mesma área em relação aos cursos que fizeram e demais oportunidades*. Vale ressaltar, que nessa roda de conversa também houve a participação de um professor de Língua Inglesa, mas também com formação em Língua Portuguesa.

Quanto à questão posta, o pesquisador reforçou a pergunta: *Quais interfaces foram fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico em Língua Portuguesa, durante o período da Covid-19?* O

⁴⁷ (A) Roda de conversa com professores de Língua Portuguesa; (B) Desenvolvimento da WebQuest Interativa pelos estudantes do 2º Ano (B), no Laboratório de Informática do IFES Campus Ibatiba;

primeiro professor respondeu que “no período da pandemia não trabalhei com Ensino da Língua Portuguesa, mas apenas com a Língua Inglesa. No entanto, este é o primeiro ano que eu estou lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, mas já no formato totalmente presencial. Porém, no período em que trabalhei em um Instituto Federal em Minas Gerais, foi estipulado um trabalho a ser realizado com o Google Meet de forma síncrona, de modo que os alunos pudessem assistir a própria aula, gravada e disponibilizada no Google Classroom. Isso facilitou tanto para aqueles participantes ao vivo para um reforço posterior, quanto para aqueles que por algum motivo não pudessem participar”. O professor acrescentou que “segui à risca e não busquei inovar ou acrescentar nada mais do que solicitava aquela instituição. Foi isso que eu fiz”.

Essa afirmativa final do professor se associa aos estudos de Ssentamu *et al.*, (2020), ao relatarem que as necessidades de mudança dos alunos atendidos *online* exigem que os docentes sejam requalificados em projetos pedagógicos transformadores, que tenham potencial para alcançar aprendizagem significativa e inovadora com tecnologias emergentes, compreendam os usos da tecnologia no ensino-aprendizagem e que se tornem fundamentais para garantir que as práticas sejam difundidas em uma instituição educacional.

O segundo Professor relatou que “Eu trabalhei bastante com o YouTube, mas também em um Instituto Federal de Minas Gerais, dentro de um contexto bastante semelhante ao seu, né? Na minha visão, eu acho ser mais difícil trabalhar com a Língua Inglesa nas interfaces digitais, porque o aluno está aprendendo uma nova língua e o professor precisa de um constante feedback”. Existem vários fatores que causam dificuldades em falar uma nova língua, como o tédio e a desmotivação no processo de ensino e aprendizagem, o que sugere que os alunos precisam de uma mídia que possa atrair sua atenção e proporcionar conforto no aprendizado da fala, de modo que no mercado globalizado existem diversas interfaces digitais que auxiliam as aulas presenciais no ensino-aprendizagem de um novo idioma, segundo os autores Wahyuni e Utami (2021).

O terceiro Professor disse ter encontrado dificuldades em relação à participação dos alunos e que “essa novidade imposta aos professores foi complicada para fazer com que os estudantes interagissem”. O primeiro professor acrescentou que “existe ainda a dificuldade com a parte de atividades avaliativas, pois eu tinha dúvidas em como avaliar meus alunos por meio desses aparatos digitais. Assim, para tentar intensificar o contato com os estudantes, busquei entrar em contato via WhatsApp com eles, porque pensei ser interessante e eu percebi que as respostas dos alunos por mais que não tenham sido efetivas, pelo menos teve um feedback”.

A literatura deixou bem evidente de que as interfaces digitais complementam os métodos convencionais de ensino presencial, tendo-se em vista que estudos revelam que o Moodle possui essa eficácia, já que a maioria dos cursos hospedados em sua interface é destinada ao ensino presencial com possibilidade de educação a distância. Além disso, oferece recursos de adaptabilidade que permitem ao usuário personalizar seu próprio ambiente de acordo com os requisitos e a facilidade de seus recursos. Diante disso, os recursos destinados às avaliações poderão complementar a avaliação presencial (DEEPAK, 2017).

Neste momento o pesquisador *ressaltou sobre a Proposta Educacional e a construção de uma Sequência Didática em formato de WebQuest Interativa relacionada à leitura e interpretação de textos de gêneros textuais. Logo, gostaria de saber dos participantes se eles já trabalharam com WebQuest e qual a impressão sobre Sequência Didática, quando disponibilizada de forma interativa e digital para os estudantes do curso técnico em meio ambiente e em formato de um Webteste.*

Um dos Professores solicitou melhor explicação na pergunta, “porque eu não consegui visualizar muito bem”, perguntando se “trata de uma página HTML na Internet?” O pesquisador respondeu que *se tratava de uma plataforma do tipo AVA Moodle que será trabalhada com alunos do segundo ano do Curso Técnico em Meio Ambiente, isto é, as atividades estarão dispostas e relacionadas à leitura e interpretação de textos. Ao mesmo tempo eles vão participando e respondendo naquela aula com Sequência Didática, mas no formato digital. Logo, uma plataforma em HTML, cujo link de acesso seria enviado por WhatsApp. Então, o aluno poderia acessar a partir de qualquer dispositivo de comunicação ligado a uma rede de Internet. A atividade seria realizada juntamente com a presença do*

professor, onde todos estariam presentes de forma virtual em um mesmo ambiente, utilizando dispositivos para essa dinâmica de atividade e interação, numa dialógica de ouvir, responder e sanando dúvidas.

A partir dessa explicação, o professor respondeu que “se a atividade for realizada por meio de um canal de comunicação, então eu penso que poderia funcionar muito bem, pois o que pareceu é o mesmo que aconteceria numa aula em um ambiente físico, mas de modo virtual e na comodidade de seus lares, mas como eu nunca utilizei uma Sequência Didática, fica complicado expressar a minha opinião e experiência a respeito disso”. Segundo o pesquisador, *uma cópia da Sequência Didática seria enviada a eles posteriormente para um parecer avaliativo, que também poderia ser discutida em outra ocasião após a análise profissional deles.*

Outro professor se manifestou dizendo que “Eu utilizo uma dinâmica parecida em forma impressa, a qual eu denomino como Guia de Aula e que foi apresentado durante o semestre. Tratava-se justamente de tópicos com questões para que os estudantes pudessem direcionar o conteúdo dentro de uma sequência lógica, com alguns questionamentos que o próprio estudante pudesse resolver e chegar a determinadas conclusões relevantes, para o contexto do conteúdo que estava sendo ministrado naquele momento. Então, eu considero a sequência que você está propondo como uma sequência lógica, o que justificaria o termo Sequência Lógica – para que o aluno não se perca no conteúdo - que propõe uma interação em sala de aula, o que eu acho válido quando se contextualiza tudo isso no meio digital”.

O professor prosseguiu dizendo que “Eu acredito que ficaria ainda mais interessante para o aluno, não sei se seria possível nessa plataforma, mas algo mais interativo, para que o estudo pudesse ser induzido de certa forma e direcionado, mas que acho uma proposta bastante interessante”. Essa interação e direção mencionada pelo professor foram explanadas por Ashadevi e Muthamil Selvi (2017), em que as ferramentas e interfaces digitais podem servir como uma plataforma de conhecimento para uma comunidade em prática, onde os sujeitos dessa comunidade podem compartilhar seus conhecimentos e informações com o grupo, bem como discuti-los e construir juntos o saber. O uso dessas tecnologias é caracterizado por alguns dos elementos fundamentais para um trabalho em grupo, incluindo uma variedade de interações, comunicação, participação, conteúdo relevante e relacionamentos com um campo de interesse mais amplo, sendo que outro professor salientou que “É importante observar quando se propõe alguma atividade que envolva o uso da Internet, principalmente se ficar refém de um Wifi que não funcione muito bem. Então eu sugiro, que embora a proposta seja interessante, seria bom considerar a questão quanto à disponibilidade de acesso à Internet e os meios para isso”.

De fato, há prudência nas falas do professor, pois apesar dos inúmeros benefícios das interfaces e ferramentas digitais que favorecem o ensino- aprendizagem, Shak *et al.*, (2022) relataram que também existem alguns problemas associados aos sinais limitados de redes de internet, que constituem um desafio significativo enfrentado por educadores e alunos. Essas condições de má cobertura de rede se tornam preocupante diante um mundo globalizado e amplamente competitivo, além de desestimular o aluno nas suas tarefas educacionais. Ming (2021) citou algumas críticas sobre a desigualdade ainda marcante no processo de comunicação cultural a ser estabelecida no ambiente digital, enquanto que Tamashiro e Sant’Anna (2021) salientaram sobre a importância aos cuidados em disponibilizar conteúdos que de fato sejam acessíveis aos discentes, mas que também não sobrecarreguem os docentes.

Nesse sentido, segundo esses autores, é preciso ter em mente que não é todo estudante que possui um dispositivo eletrônico adequado ou uma conexão de rede eficiente. Diante disso, ao elaborar conteúdos para ser desenvolvidos a partir das interfaces digitais, o professor precisa repensar e saber lidar de modo criativo e eficaz com dois temas distintos sobre os pratos da balança de sua sala de aula – desigualdade digital x inclusão digital.

E por falar em conexão com a Internet, a conexão de um dos professores participantes caiu, mas neste momento ele retorna dando sua opinião: “Seria interessante também buscar novos caminhos digitais que não somente o AVA. O que eu quero dizer é buscar novas águas, até mesmo para desmistificar um pouco do contexto o papel do AVA. Um novo caminho pela vereda da dinâmica tecnológica”. Observando bem, ele percebeu que seria um momento presencial só que virtual. “Enfim, inicialmente

eu acho a sua proposta muito interessante e superbacana. A minha sugestão é de tentar colocar certinho na prática aquele momento depois de planejado, porque aí teria até mesmo dados para descruzar. Então, seria muito bom tentar aquele momento com os alunos, pois seria essencial para escrever o relatório de aplicação desse produto na dissertação, né?”

O pesquisador solicitou que *após a conclusão do relatório, os professores presentes pudessem avaliar, assinar e validar o produto, dizendo que se deu ou não certo, porque as críticas servem para melhorar naquilo que nos propomos em realizar. Então, todas as críticas ou sugestões seriam muito bem-vindas do que poderia ter sido melhor e de todo contexto de sua aplicabilidade em sala de aula.* Vale destacar ainda, as observações de Ssentamu *et al.*, (2020) ao mencionar que no AVA, professor e aluno cada um exerce um papel importante nesse processo e é a colaboração uns com os outros que transforma ensino-aprendizado em sucesso. Além disso, a tecnologia em si não pode transformar o processo didático-pedagógico, pois é o professor com seus alunos que o fazem.

Por fim, o que foi expresso neste capítulo se refere às diferentes possibilidades de utilização de interfaces digitais no processo de ensino aprendizagem, como uma forma de promover as metodologias ativas, logo, percebeu-se certa dificuldade por parte dos professores em lidar com algumas interfaces digitais para construir essas metodologias ativas. Em relação aos estudantes, percebe-se que reconhecem e sabem utilizar as interfaces digitais, mas ainda não se apropriaram da sua importância enquanto metodologias ativas e no quesito cumprimento de atividades, às vezes deixam a desejar no ambiente virtual de aprendizagem.

Tudo isso sugere o grande percurso que as escolas ainda têm a percorrer, levando como exemplo em sua mochila, todo o transtorno de um processo imediato em decorrência da pandemia por Covid-19. Na mochila segue também a lição por não ter realizado devidamente as tarefas anteriormente impostas pelo sistema tecnológico, ao deixar de redigir algumas práticas essenciais e questões importantes sobre a preparação digital de seus alunos e professores. No entanto, de acordo com o “calendário escolar evolutivo”, resta-lhes ainda o tempo de “recuperação”, em que os agentes internos e externos podem contribuir para reescrever essa história, para que tenhamos, de fato, uma Escola humanamente possível e tecnologicamente incluída na dinâmica da sociedade da comunicação e informação. Portanto, torna-se necessário apresentar propostas, a fim de possibilitar novas práticas pedagógicas em sala de aula e articular saberes em Língua Portuguesa sob a mediação digital e tecnológica, como a proposta de Sequência Didática em formato de WebQuest Interativa aplicada na Educação Profissional e Tecnológica com os estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba.



CAPÍTULO 7

PROPOSTA EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA/WEBQUEST INTERATIVA

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_07

A Sequência Didática destina-se a utilização e aplicação dos professores de Língua Portuguesa e aplicação com os estudantes do 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2022. Os resultados alcançados com o desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborada uma Sequência Didática (SD) em arquivo digital, disponibilizada por meio de link ou QR CODE para o e-mail dos professores de Língua Portuguesa do IFES Campus Ibatiba, bem como as atividades para o grupo de WhatsApp dos alunos. Esse processo possibilita sua aplicação e avaliação, podendo ser objeto de pesquisas futuras, sendo organizado da seguinte forma: Título da Aula, Campo, Eixo, Competências Gerais, Competências Específicas em LP, Objeto de Conhecimento, Síntese da proposta, Objetivos, Modo de Organização da turma, Materiais a serem utilizados, Duração, Relação com a BNCC, Metodologia, Desenvolvimento, Conteúdo Específico, Recursos Didáticos, Gestão dos alunos, Habilidades, Encaminhamento de atividades e Avaliação.

A Proposta Educacional desenvolvida por meio da Sequência Didática propiciou a experiência de professores a partir da realidade dos alunos no contexto da pandemia da COVID-19, bem como possibilitou na organização de conteúdos pedagógicos para o ensino remoto, híbrido e presencial, tendo-se em vista a necessidade de repensar a utilização de interfaces e ferramentas digitais na busca de metodologias ativas, diferenciando-se dos outros materiais na abordagem e no enfoque, dando voz aos sujeitos da pesquisa.

A elaboração da Sequência Didática foi fundamentada na verificação da realidade dos alunos do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente e dos Professores de Língua Portuguesa, os quais muito contribuíram para elaboração da proposta educacional, fornecendo informações de quais interfaces têm sido fonte de mediação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica/EPT, bem como foram aplicadas no desenvolvimento da pesquisa com os estudantes do 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, tendo sido avaliada pelos participantes da pesquisa por meio de link, o que possibilitou sugestões de melhorias e críticas analisadas no relatório, que foi revisado no processo de aplicação pelo Pesquisador responsável e Professores participantes.

A Sequência Didática foi aplicada no IFES Campus Ibatiba e se relaciona à "Prática de Leitura e Compreensão de Textos e Gêneros Multimodais a partir da utilização de interfaces digitais", dada a importância em compreender o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica sob a mediação digital, na perspectiva em buscar e possibilitar diálogos, escutas e experiências sensíveis, para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem a partir de dispositivos tecnológicos, digitais e comunicacionais, na construção de metodologias ativas e aprendizagens significativas na formação humana e omnilateral dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente.

Nessa perspectiva, esta proposta de SD em formato de WebQuest Interativa (APÊNDICE J) propõe o estudo dos Gêneros e Tipos Textuais a partir de interfaces digitais e possibilita ordenar atividades com intencionalidade pedagógica e objetivos previamente definidos na construção de HQ's e Tirinhas sobre o "Desmatamento na Amazônia" em diálogo e conexão com plataformas digitais no ensino em Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, com os estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba.

Esta Sequência Didática possibilita ao Professor de Língua Portuguesa organizar suas atividades e práticas de ensino mediatizada por interfaces digitais e temas transversais do currículo, visando a promoção dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem na respectiva disciplina (BRASIL, 2012). Para tanto, buscando introduzir a troca de ideias, realizar impressões, sugestões de melhorias e críticas acerca da Sequência Didática em formato de WebQuest Interativa foi disponibilizado um questionário aos estudantes para realizarem sua Autoavaliação, bem como a escuta sensível e a respectiva Avaliação dos Professores.



CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_08

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para muda-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros. ESCOLA REFLEXIVA – é a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo, é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola.

Isabel Alarcão em sua obra “Escola Reflexiva e a nova racionalidade

A pandemia da Covid-19 se instalou sem precedentes desde o final de 2019, causando danos generalizados e irreparáveis em escala global, de modo que, na educação também não foi exceção, tornando-se fruto das prolongadas interrupções no calendário e na organização escolar. Como alternativa imediata, as interfaces digitais se tornaram recursos inevitáveis propostos, inclusive, pelo Ministério da Educação, tendo sido massivamente utilizadas em todo o país, para assegurar a continuidade das atividades educacionais e o compartilhamento de conhecimento, sendo que esse triste fato histórico gerou alguns questionamentos em todos os setores, o que consequentemente determinou o interesse para o tema desta pesquisa.

A partir dessa realidade, esta pesquisa buscou percorrer com todo empenho pela sua proposta metodológica a fim de se empenhar para alcançar seus objetivos propostos e responder com autoridade a questão problema deste estudo. Assim, através desta pesquisa, pode-se afirmar que as interfaces digitais acessíveis aos alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba possibilitaram aprendizagens ativas no ensino de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19 por meio de diversos dispositivos como computadores, celulares e tablets, bem como tecnologias de rede como o Wifi, a fim de facilitar a atuação dos principais atores nesse cenário, isto é, professores e alunos.

Logo, essas interfaces digitais permitiram que o/a estudante pudesse exercer o seu papel em estudar, concluir tarefas e realizar atividades colaborativas, dentre tantas outras, enquanto que o professor, o papel em ministrar as aulas online, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, monitorar as atividades, desenvolver conteúdos e avaliar em momento propício. Nesse universo online, além das muitas interfaces digitais já disponíveis, muitas outras surgiram durante o período pandêmico favorecendo as práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem da educação, merecendo destaque a atuação colaborativa das TDICs durante esse momento difícil para toda comunidade escolar.

No entanto, não se trata apenas de uma proposta pedagógica, mas uma proposta de valor onde haja o comprometimento com as metodologias ativas, com a troca de conhecimento entre os pares, com a interatividade efetiva e com métodos que transmitam os conhecimentos técnicos para satisfazer as exigências do novo mercado, na condição de futuros profissionais, mas que sejam ao mesmo tempo, práticas humanizadas, voltadas para uma relação pedagógica onde prevaleça o eu e o tu da dialógica Bakhtiniana e que opere com a cognição como instrumento. É também refletir a mudança paradigmática proposta por Alarcão, que implica em discutir e analisar uma escola reflexiva por meio de um projeto de pesquisa que visa compreender a realidade em que o aluno se encontra e possibilitar concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa e utilização de interfaces digitais.

De modo específico no campo da educação, a verdade é que a pandemia pegou a todos de surpresa, demonstrando que o sistema educacional não estava preparado para os imprevistos mais graves, deparando-se com um corpo docente, em parte, munido pelo conhecimento do próprio esforço, enquanto a outra parte sem sequer saber por onde começar a lição – a lição da vida - refletindo na importância da formação continuada e o alerta constante, mesmo que em tempos de glória. Economicamente e culturalmente, deparou-se ainda com um corpo discente, cuja maioria sem condições mínimas de acompanhamento do ensino remoto, o que levou a ações governamentais imediatas na tentativa de amenizar o problema.

Diante dessa triste experiência, vale se conscientizar que é preciso buscar novas habilidades e novos conhecimentos, para além de poder enfrentar momentos difíceis, constituir a capacidade para acompanhar o mundo moderno, que se dividiu entre o antes e o pós-pandemia. Isso é uma questão lógica de percepção – isto é – perceber as pessoas e os acontecimentos do mundo que o cerca. Neste estudo, por exemplo, as percepções dos professores e alunos foram explicitadas por meio de suas experiências ao utilizarem as interfaces digitais durante a pandemia da Covid-19, no IFES Campus de Ibatiba, sendo realizada por meio de questionários, rodas de conversa e da aplicabilidade da proposta da Sequência Didática, os pesquisados expressaram suas experiências e opiniões sobre a contribuição das interfaces digitais utilizadas naquele momento. No Laboratório de Informática pude visualizar a facilidade que os estudantes tiveram com o Canva, pois eles já estavam ambientados com a plataforma, além da troca de experiências, o design das HQs e, sobretudo, a participação de todos os envolvidos, sendo uma ação colaborativa a partir de escutas sensíveis com os sujeitos da pesquisa que marcam a necessidade docente de construir novas pontes com os estudantes e ao mesmo tempo, uma oportunidade de rever estratégias em sala de aula para o atual contexto digital e tecnológico.

Os professores também avaliaram as vantagens e desvantagens ao escolher essas interfaces no ensino e na aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, enquanto os alunos demonstraram satisfação com o AVA Moodle, bem como expressaram os seus êxitos e limitações diante dessas interfaces, sendo citadas ainda com bastante expressividade, o YouTube, o Google Meet, Google Docs e WhatsApp, dentre outros. O aporte teórico possibilitou a realização de ações para fundamentação conclusiva de seus resultados, é nessa perspectiva que conduzimos as discussões e as considerações finais deste estudo, cujos resultados demonstram que a dinâmica do Ensino de Língua Portuguesa na EPT precisa ser ressignificado a partir das experiências e contribuições da pandemia da Covid-19, bem como mediatizado por interfaces digitais, tendo-se em vista que os estudantes e professores de Língua Portuguesa utilizaram em sala de aula, mas sua prática ainda necessita de ajustes na intencionalidade pedagógica para construção de metodologias ativas e aprendizagens significativas.

Espera-se, entretanto, que a instituição de ensino e seus docentes estejam preparados para criar, (re)construir processos e propostas, reconstruir caminhos, ao adentrar no saber cotidiano e efetivar o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, será necessária uma formação por meio da qual se apropriem dos avanços científicos e tecnológicos do conhecimento humano, para que a partir de sua prática, possam contribuir para a qualidade social da educação e para a cidadania crítica de seus alunos.

Vale ressaltar ainda, que ao longo do processo de pesquisa e enquanto Professor-pesquisador, no contato com os estudantes em sala de aula e nos diálogos com os docentes de Língua Portuguesa, pude me inserir junto aos sujeitos na proposta educacional em formato de WebQuest Interativa e observar a importância em propor novas metodologias e estratégias para a sala de aula, mas com os devidos ajustes e adequações pedagógicas e linguísticas dos respectivos professores, a fim de alcançar não apenas o êxito escolar na aprendizagem em Língua Portuguesa, mas sobretudo a formação humana e a inclusão sociodigital dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio e dos Professores do IFES Campus Ibatiba, historicamente situados na sociedade da comunicação e informação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADIL, M. T. et al. SARS-CoV-2 and the pandemic of COVID-19. *Postgraduate medical journal*, v. 97, n. 1144, p. 110-116, 2021.

ALIF MUKTI, M. et al., Utilization of the Youtube Platform as a Distance Learning Media for the Basic Theory of Music in Junior High School. *Jurnal Abmas*, v. 21, n. 1, p. 45-50, 2021.

ALKIMIM, I. P. M.; BARRETO, D. A. B.; SOARES, C. V. C. O. Digital technologies and pedagogical practices in the information technology for internet technical course integrated to high school: usages and discourses. *Rev. Tempos e Espaço na Educação*, v. 11, n. 27, p. 167-186, out./dez., 2018.

ALMEIDA, A. R. O uso das mídias digitais como ferramenta de ensino da Língua Portuguesa. 2019. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências da Linguagem, Abaetetuba, 2019.

ALMEIDA, M. E. T.; VALENTE, J. A. Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação com o estudo de fatos científicos para o fazer científico. In: RAMAL, A. ; SANTOS, E. (orgs.). *Currículos – teorias e práticas*. Rio de Janeiro, LTC, 2012.

AMIN, H.; MIRZA, M. S. Comparative study of knowledge and use of Bloom's digital taxonomy by teachers and students in virtual and conventional universities. *Asian Association of Open Universities Journal*, v. 15 n. 2, p. 223-238, 2020.

ANDRÉ, M. O que é Um Estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ASHADEVI, B.; MUTHAMIL SELVI, P. Google Docs: an effective collaborative tool for graduates to perform academic activities in the cloud. *International Journal of Development Research* . v. 07, n. 8, p.14626-14633, Aug./2017.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. de. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3851>. Acesso em: 3 de outubro 2022.

BAKHTIN, M. *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. Toward a reworking of the Dostoevsky book. In: *Problems of Dostoevsky's poetics*. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

_____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press, 2004.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, H. B.; MACHADO, L. R. S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre adocência na educação profissional e tecnológica. *Revista Labor*, v. 1, n. 24, p. 62–81, 2020.

BARRETO, R.P. Por uma pedagogia da ciberlinguagem: explorando redes sociais Orkut, Twitter e Weblog. *Rev. Digital Hipertextus*, n.1, v.5, ago./2010.

BARRETO LÉ, J. Referir e argumentar: duas funções dos processos de referência indireta no Twitter. *Rev. Digital Hipertextus*, n.1, v.5, ago./2010.

BARROS, D. M. V. Ensinar no síncrono e no assíncrono. In: ROCHA, D. G. da; OTA,

M. A.; HOFFMANN, G. (Org.). *Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 45.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, F. T.; CAIXETA, J.; PIOVESAN, A. Dialogismo: Conceitos, Práticas e Reflexos na Educação a Distância. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. (orgs.). *Currículos – teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 134.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco - projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares, ano 03, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. *Diário Oficial da União*, edição 63-A, p. 1. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRITO, B. P. Desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem de vocabulário visando o aprendiz-surdo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 71 fl., 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SANTOS, C. G. Revisão sistemática da literatura de dissertações sobre a metodologia webquest. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1-41, 2014.

CABRAL, D. M. B. et al. Do currículo à palavra do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 8, n. 1, p. 681-699, 2021.

CARVALHO, H. P. de., et al. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. *Revista Educação Pública*. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e>

o-ensino-remoto-tecnolo... Acesso em: 18 de agosto de 2022.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A covid-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos Institutos Federais. *Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF*, v. 2, n. 3., p. 18 – 34, 2020.

CAVALCANTE, R. P., et al. Do currículo à palavra do professor de língua portuguesa do ensino médio integrado. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 8, n.1, p. 681–699, 2021.

CERIGATTO, M. P.; MACHADO, V. G. Tecnologias digitais na prática pedagógica – recurso eletrônico, Porto Alegre: SAGAH, 2018.

COMPARINI, A. M. P. A natureza multissignificativa dos verbos modais: uma análise da língua falada no Brasil. *Revista Científica de Letras, Franca(SP)*, v. 4, n. 4, p. 31-46, jan.-jun./2008.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, v. 5, n.1, p. 334 – 343, 2012.

DANTAS FREIRE, A. E. Linguagem e identidades online: a construção do vestibulando no Twitter. (2014). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_20_44_42_idinscrito_744_b610da201cdfc4c4796859a49a1c6e82.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2022.

DEEPAK, K.C. Evaluation of Moodle Features at Kajaani University of Applied Sciences – Case Study. *Procedia Computer Science*, 2nd International Conference on Computer Science and Computational Intelligence, 13 - 14 OCTOBER, (2017), Bali, Indonesia, n. 116, p. 121–128, 2017.

DIAS, R. J.; CUZZUOL, R.; FERREIRA, O. S. Prática de leitura e escrita no contexto da pandemia covid-19: uma análise de ensino híbrido em uma turma de 1º ano do ensino médio. (Monografia). Ministério da Educação, Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, 2021.

DUARTE, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. Funcionalismo e ensino: bases teórico- metodológicas para uma sequência didática. *Temporis (ação)*, v.14, n.1, p. 69-91, jan.-jun./ 2014.

DUARTE, E. S.; OLIVIERA, N. A.; KOGA, A. L. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. *Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, 24 a 27 de julho de 2016, UFPR – Universidade Federal do Paraná, Paraná / PR. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2023.

EGOROV, E. et al., Moodle LMS: Positive and Negative Aspects of Using Distance Education in Higher Education Institutions. *Propósitos y Representaciones*, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2021.

FURUNO, F.; TOMELIN, K. N.; SANTOS, L. Ferramentas para impulsionar a aprendizagem virtual. In: ROCHA, D. G. da; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. (Org.). Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 113.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b, p. 11.

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

GONÇALVES, M.; ROSA, R. O suporte digital na leitura e compreensão textual. NOVA de Lisboa/PT: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, Centro de Linguística da Universidade, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em 23 de setembro de 2022.

GONDIM M.P.M.C., et al. Impact of Coronavirus Disease on the Ophthalmology Residency Training in Brazil. Arq Bras Oftalmol. v. 84, n. 3, p. 297-298, 2021.

HASAN, L. The usefulness and usability of Moodle LMS as employed by Zarqa University in Jordan. Jistem USP, Brazil, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2019.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. Rede – Revista Diálogos em Educação, v. 1, n. 1, janeiro-junho, 2020.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução do conselho superior nº 25, de 14 de julho de 2020. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_25_2020_-_Altera_Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_1_2020_-_Atividades_N%C3%A3o_Presenciais.pdf. Acesso em 5 de novembro de 2021.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 776, de 6 de abril de 2022. Disponível em: <http://gedoc.ifes.edu.br/documento/D9B12966E5CAE6675AE9C94CBC39750F?inline>. Acesso em 16 de agosto de 2022.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO. Tecnologia na educação: ferramentas digitais. Disponível em: https://institutoine.com.br/arquivos/tecnologia_na_educacao_ferramentas_digitais_60706a1d5cde5.pdf. Acesso em 14 de fevereiro de 2023.

JANE, B.; ROBBINS, J. Intergenerational learning: grandparents teaching everyday concepts in science and technology. Socio-cultural informants for research, Article 3, Forum on Science Learning and Teaching, v. 8, n. 1, Jun./2007.

JANUÁRIO, A. G.; PINTO, J. F. S.; CÂNDIDO, R. A. O ensino remoto e um olhar sobre a aprendizagem em uma escola do município de Conceição da Barra-ES. (Monografia). IFES – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus

Vitória/ES, 21 f., 2021.

JUDENSNAIDER, I. Introdução à Educação a Distância. São Paulo: Editora Sol, 2019.

KUIPER, K. Language. Encyclopaedia Britannica. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/language>. Acesso em 28 de agosto de 2022.

LIMA, A. D. O Trabalho com a Oralidade em Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Um Diálogo com a Voz do Discente. Anais do SILEL, v. 2, n. 2, 2011.

LINH, L. T.; LAM, N. T.; NGOC, N. H. Using E-Learning Platforms in Online Classes: A Survey on Tertiary English Teachers' Perceptions. AsiaCALL Online Journal, v. 12, n. 5, 2021, p. 34-53, 2021.

LINHARES, R. N.; FERREIRA, S. L. O currículo em tempos de tecnologias digitais de informação e comunicação: potencialidades para a educação a distância. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. (orgs.). Currículos – teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 205.

MACFADYEN, L. P. et al. Communicating across cultures in cyberspace: a Bibliographical Review of Intercultural Communication Online. 2 ed. Münster: LIT Verlag, 2004.

MAISSIAT, J., et al. Interfaces digitais em objetos de aprendizagem: implicações na educação. Nuevas Ideas en Informática Educativa, TISE, v. 1, n. 5, p. 144 – 149, 2011.

MANSOR, A. Z. M. Google docs as a collaborating tool for academicians. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 59, n. 1, p. 411 – 419, 2012.

MELIANA; JUNUS, M.; SULAEMAN, N. F. Learning science through online system: Whatsapp vs Google Meet platform. ScienceEdu: Jurnal Pendidikan IPA, v. 4, n. 1, p. 1-6, apr./2021.

MENDES, D. S. G.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. A WebQuest na sala de aula: Guia para professores inovadores (Produto Educacional). São Luís – MA: Universidade Federal do Maranhão, 2018.

MING, X. Understanding Cyberculture from Perspective of Intercultural Communication. Atlantis Press, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, v. 631, p. 118 – 122, 2021.

MOURA, A. Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Competência, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20%282009%29%20Challenges.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

NAMUBIRU SSENTAMU, P., et al. Enhancing student interactions in Online learning A case of using YouTube in a Distance Learning. Higher Education Research, v 5, n. 4, p. 103-116, 2020.

NASCIMENTO, P. R. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. Anais do SILEL, v. 2, n. 2. U b e r l â n d i a / M G :

EDUFU, 2011.

NOVAES, T. D. O. Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional. Anais...Congresso Nacional de Educação, 10, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, A. M. de. Análise de variantes linguísticas não padrão em produção textual escolar. Apostila UFAL, Maceió, n.47, p. 297-309, Jan.-Jun./2011.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

OTA, M. A.; DIAS-TRINDADE, S. Competências digitais docentes para curadoria de conteúdo. In: ROCHA, D. G. da; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. (Org.). Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 81.

PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V.. Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. Barueri, SP: Manole, 2015.

RECHDAN, M. L. A. Dialogismo ou polifonia? Universidade de Taubaté/SP. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

ROCHA, D.; GOUVEIA, L. B.; PERES, P. Práticas pedagógicas inovadoras: novos desafios. In: ROCHA, D. da; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. (Org.). Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 13.

ROSALINA, D; PURNAMA, Y. T.; TIRTANAWATI, M. R. Analysis of english online learning during covid-19 pandemic through Google Meet. Jurnal Pendidikan Edutama, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2021.

SARAMAGO, J. Línguas, vidas em português (Documentário). Disponível em: <https://youtu.be/b7cIiHmFI8>. Acesso em 28 de agosto de 2022.

SANTOS, C. dos. Education and ‘cyberculture’: how are the future teachers preparing themselves to lead educational processes aimed to students with partial continuously attention? Acta Scientiarum Education, v. 44, p. 01 – 11, 2022.

SANTOS, E.; ALVES, L. (Orgs). Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E.; MIDDLEJ, M. Desenvolvendo projetos em EAD: contribuições para o desenho didático e instrucional. In: Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância. RAMAL, A.; SANTOS, E. (org.). 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SENA, R. B. S. Sequência didática para o ensino de metodologia científica em curso técnico de administração integrado ao nível médio. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

INTERFACES DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

SOBRE O AUTOR

Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

Doutorando em Educação no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/CECH/UFSCar). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT/IFES), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Possui Graduação em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES/SP), Letras: Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFLA/ES) e Artes Visuais pela Universidade de Jales (UNIJALES/SP).

É Especialista em Língua e Literatura Espanhola, Letras: Português e Literatura e Artes com ênfase na aprendizagem. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (IF-Analytica), do Grupo de Pesquisa Geotechnology Applied To Global Environment (GAGEN/UFES) e do Grupo de Trabalho em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) da Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Professor Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, lotado na Coordenadoria do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba. Ministra as disciplinas Língua Portuguesa/Literatura Brasileira e Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para brasileiras e brasileiros, pesquisando e identificando-se com as seguintes temáticas: Educação, Linguagem, Literatura e Cultura Brasileira, Festas Populares, Tecnologias Educacionais, Práxis Pedagógica e Afro Baianidades.

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-56-1_09

WEBQUEST INTERATIVA

MAIKOM ECARD



SYNAPSE
Editora

Compartilhando conhecimento

APÊNDICE J – PROPOSTA EDUCACIONAL

Prática de ensino em Língua Portuguesa na EPT



Fonte: MAY, Charlotte (2022a)

WEBQUEST INTERATIVA

MAIKOM ECARD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE
NACIONAL - PROFEPT/IFES CAMPUS VITÓRIA

Prof. Me. Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

(PROFEPT/IFES) - IFES Campus Ibatiba
Autoria

Profª. Orientadora Dra. Pollyana dos Santos

(PROFEPT/IFES) - IFES Campus Guarapari
Autoria

Profª. Pós Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

(PPGEDUC/UNEB) - Campus I Salvador
Professora Colaboradora

Profº. Dr. Octávio Cavaleri Júnior

(PROFEPT/IFES) - IFES Campus Colatina
Professor Colaborador

Profª. Esp. Sonia Rejane Barbosa de Oliveira

EEEFM Ana Monteiro de Paiva
Revisão de texto

Mestranda Hermelinda P. P. Martins

(PROFEPT/IFES) - IFES Campus Vila Velha
Arte e Design

Produto Educacional: Sequência Didática

(Proposta Educacional baseada na BNCC/2018)

Interface Digital: WebQuest Interativa

Imagens: Banco de imagens do Canva



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM



**INSTITUTO
FEDERAL**
Espírito Santo



Edifes
ACADÊMICO



Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo

R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara

29040-689 – Vitória – ES

www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Piontkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão: Lodovico Ortlieb Faria

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz

Conselho Editorial

Aldo Rezende * Ediu Carlos Lopes Lemos * Felipe Zamborlini Saiter * Francisco de Assis Boldt * Glória Maria de F. Viegas Aquije * Karine Silveira * Maria das Graças Ferreira Lobino * Marize Lyra Silva Passos * Nelson Martinelli Filho * Pedro Vitor Morbach Dixini * Rossanna dos Santos Santana Rubim * Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Revisão de texto: Prof.^a Esp. Sonia Rejane Barbosa de Oliveira

Projeto gráfico: Hermelinda Peixoto Pereira Martins

Diagramação: Hermelinda Peixoto Pereira Martins

Capa: Hermelinda Peixoto Pereira Martins

Imagem de capa: Hermelinda Peixoto Pereira Martins

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586s Silva, Maikom Joaquim Barbosa Ecard da.
Sequência didática/Webquest interativa [recurso eletrônico] : prática de ensino em língua portuguesa na educação profissional e tecnológica / Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva, Pollyana dos Santos. – 1. ed. - Vitória : Edifes Acadêmico, 2023.
45 p. : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-85-8263-674-9 (E-book)

1. Ensino profissional – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Ensino - Metodologia. 5. Professores – Formação. I. Santos, Pollyana dos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 374.013

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116
DOI: 10.36524/9788582636749

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil.



SOBRE OS AUTORES

Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, PROFEPT/IFES, na Linha de Pesquisa em Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Possui Graduação em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES/SP), Letras: Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA/ES) e Artes Visuais pela Universidade de Jales (UNIJALES/SP). É Especialista em Língua e Literatura Espanhola, Letras: Português e Literatura e Artes com ênfase na aprendizagem. Integrante do Grupo de Pesquisa IF-Analytica em Filosofia, Educação e Sociedade e do Geotechnology Applied To Global Environment (Gagen) e do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH/UNEB) da Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Professor Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, lotado na Coordenadoria do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba. Ministra as disciplinas Língua Portuguesa/Literatura Brasileira e Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para brasileiras e brasileiros, pesquisando e identificando-se com as seguintes temáticas: Educação, Linguagem, Literatura Brasileira, Cultura e Festas Populares, Tecnologias Educacionais, Práxis Pedagógica, Brasilidades e AfroBaianidades.

Prof.^a Dr.^a Pollyana dos Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) Campus Guarapari e leciona no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), Ifes Campus Vitória. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, medidas socioeducativas, políticas públicas de juventude, educação em espaços de privação de liberdade, formação de professores.



Sumário

Apresentação.....	04
Construindo Conceitos.....	05
Eixo Teórico-Conceitual	07
Proposta de Sequência Didática.....	13
Aplicação da Sequência Didática	20
WebQuest Interativa.....	22
Avaliação do Produto Educacional.....	26
Referências.....	27
Apêndices.....	29



Fonte: BLOMKVIST, Mikael (2022).

Apresentação

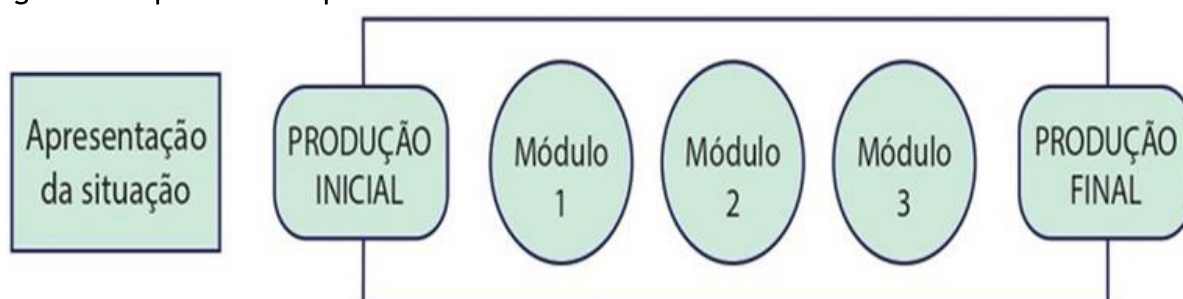
Visando compartilhar saberes e experiências sensíveis em Língua Portuguesa mediatizado por Metodologias Ativas a partir de interfaces digitais no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, realizou-se a escolha pela construção de um Produto Educacional por meio Sequência Didática, no formato de WebQuest Interativa. Este material é resultante da pesquisa no Programa de Pós-graduação em "Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional", sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Pollyana dos Santos.

A Sequência Didática foi aplicada no IFES Campus Ibatiba e se relaciona à "Prática de Leitura e Compreensão de Textos e Gêneros Multimodais a partir da utilização de interfaces digitais". Trata-se de uma prática relevante, dada a importância em compreender o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica sob a mediação digital. Sua perspectiva foi a de buscar e possibilitar diálogos, escutas e experiências sensíveis, a fim de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem a partir desses dispositivos tecnológicos, digitais e comunicacionais para a construção de metodologias ativas e aprendizagens significativas na formação humana e onnilateral dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente.

Construindo Conceitos

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) conceitua sequência didática como "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Para esses autores a sequência didática possui sua estrutura de base conforme a Figura 1:

Figura 1- Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Segundo Zabala (1998, p. 18) as sequências didáticas são "[...] um conjunto de atividades ordenadas", que seguem uma estrutura lógica e articulada para desenvolver objetivos educacionais e intencionalidades pedagógicas partindo-se de princípios e finalidades propostas tanto pelos professores como pelos estudantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, esta proposta de (SD) em formato de WebQuest Interativa propõe o estudo dos Gêneros e Tipos Textuais a partir de interfaces digitais possibilita ordenar atividades com intencionalidade pedagógica e objetivos previamente definidos na construção de HQ's e Tirinhas sobre o "Desmatamento na Amazônia" em diálogo e conexão com plataformas digitais no ensino em Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica com os estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba.

Brasil (2012, p. 21) preconiza que as sequências são ferramentas importantes na construção do conhecimento, logo "Ao organizar a sequência didática, o professor poderá inserir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc.", tendo-se em vista que a (SD) de atividades pretende desenvolver "[...] um conteúdo específico, uma temática ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita" (idem).



Fonte: FORTUNATO, William (2022).

Conforme Brasil (2012) esta Sequência Didática possibilita ao Professor de Língua Portuguesa organizar suas atividades e práticas de ensino mediatizada por interfaces digitais e temas transversais do currículo visando a promoção dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem na respectiva disciplina.

Nesse sentido, considerando-se a compreensão do conceito de Sequência Didática estabelecido por Noverraz e Schneuwly (2011), preconizada sua importância e utilização por Zabala (1998) e destacado seu papel por Brasil (2012) na consolidação do conhecimento e dos objetivos educacionais. Logo, o desenvolvimento desta Sequência Didática surge da necessidade de repensar a utilização de interfaces digitais no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica na busca de metodologias ativas e práticas inovadoras de ensino, diferenciando-se dos outros materiais na abordagem e no enfoque. Trata-se, portanto, de uma proposta de prática colaborativa na qual os sujeitos da pesquisa podem contribuir com suas experiências de ensino, bem como contextualizar em seu cotidiano escolar de sala de aula.



Fonte: LIL FOOT (2022).

Eixo Teórico-Conceitual

Estruturar um planejamento didático não é uma atividade tão simples quanto se apresenta, sendo bastante comum identificar algumas dificuldades do docente no exercício dessa função, em virtude da necessidade do cumprimento da elaboração de uma sequência didática que possa monitorar e avaliar os resultados de aprendizagem de seus alunos, proporcionando a si mesmo, subsídios suficientes para um replanejamento eficaz.

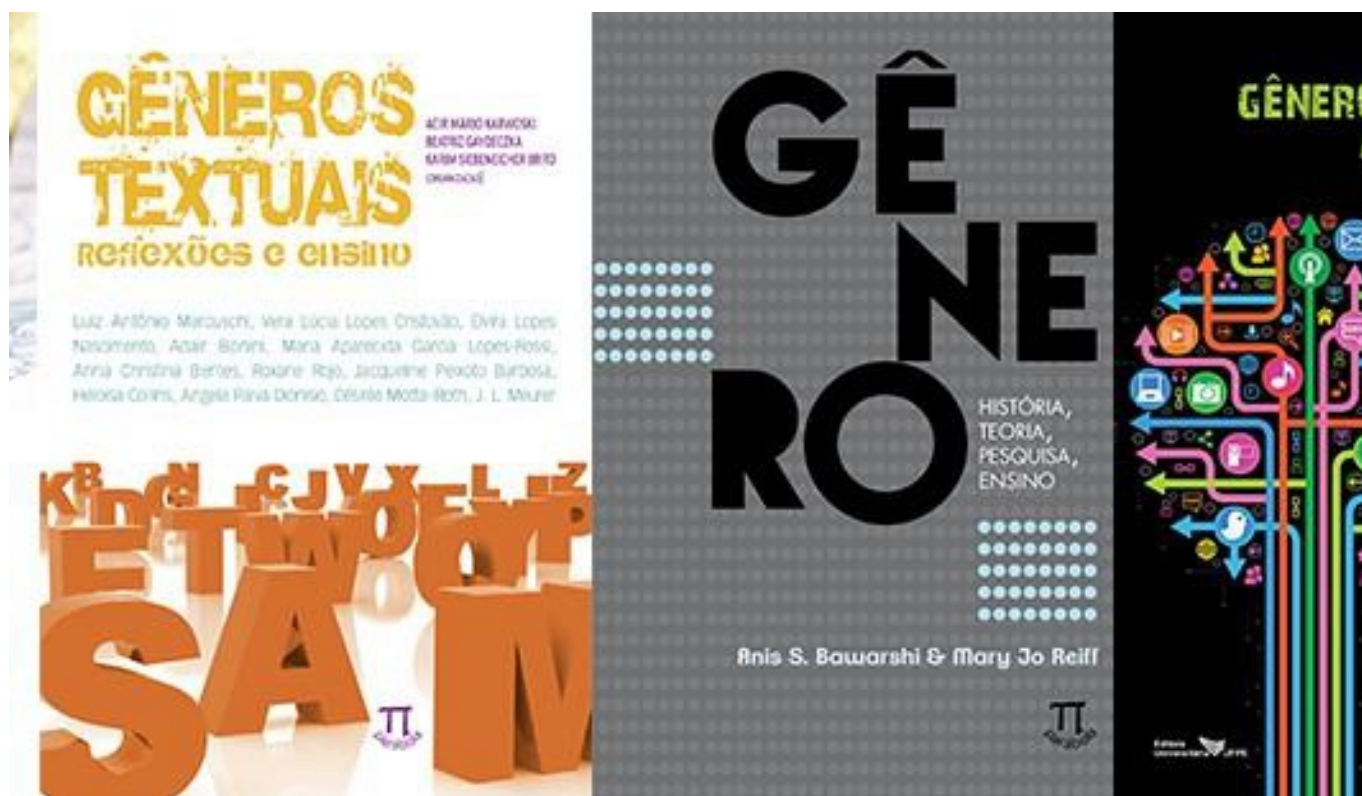
Assim, diante das considerações relacionadas às competências digitais docentes e da sua magnitude para processos de ensino e aprendizagem mais eficientes para as novas metodologias virtuais, torna-se importante considerar sua associação com a tutoria de conteúdo, visto que tais competências têm papel essencial no momento de o professor estabelecer qual é o conteúdo ideal para singularizar a experiência de aprendizagem de cada aluno, em cada sequência didática elaborada (OTA, DIAS-TRINDADE, 2021; TAMASHIRO, SANT'ANNA, 2021).



Fonte: EDAR (2022).

Nessa perspectiva, a comunicação oral e escrita são elementos essenciais para eficácia de um planejamento didático bem estruturado, uma vez que a deficiência comunicativa gera obstáculos do aprendizado, tendo em vista que esses elementos são considerados únicos no contexto histórico educacional, sendo sistematizados através da didática e dos princípios metodológicos de ensino (BARROS, 2021).

Outros elementos ainda envolvem uma análise sobre as mudanças sociais da contemporaneidade, o que exige uma reelaboração metodológico-conceitual que atinja o aluno contemporâneo e possibilite os possíveis reajustes dos métodos de atuação do docente de Língua Portuguesa com a atualidade. Logo, é preciso ousadia que permita o exercício da prática pedagógica, de modo que possa gerar um novo fazer em sala de aula. Como coadjuvante nessa tarefa, a tecnologia possibilita ultrapassar as barreiras do corpo, incidindo sobre o tempo e o espaço, auxiliando ainda, na compreensão das transformações sociais que refletem no ensino da Língua Portuguesa (RIOLFI, 2008).



Fonte: BEZERRA, B. G. (2017).

Nesse cenário, conforme Medeiros e Tomasi (2017) a função comunicativa engloba um modo de ação e de organização social. Daí a função dos gêneros de viabilizar a ação entre os indivíduos nos mais diversos contextos, considerando sempre o seu posicionamento na sociedade. A função dos gêneros é de organizar, rotinizar e condicionar soluções para as problemáticas de comunicação. Desse modo, todas as ações do indivíduo na sociedade são praticadas segundo gêneros distintos. No entanto, não há como estudar todos os gêneros, devido à grandeza de sua diversidade (MEDEIROS, TOMASI, 2017). Para Bakhtin (2006):

[...] os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Cabe mencionar ainda, que os gêneros têm uma perspectiva sócio-histórica. Por isso, sofrem alterações que podem garantir sua continuidade ou extinção, sendo algumas vezes substituídos por outros, caso a função ainda for necessária (MEDEIROS, TOMASI, 2017).



Fonte: MOURA, Georgina (2020).

Nesse aporte, entende-se que a educação não pode ser considerada como um mero reflexo de um campo social hegemônico em que os sujeitos são observados de modo diferenciado. Além disso, a formação humana deve ser integrada às questões político-econômicas e socioculturais, que são relevantes para formação educacional, a fim de que se possa analisar e refletir sobre essas realidades.

Cita-se, então, a formação omnilateral, que tem suas bases na integralidade e que busca a formação de um indivíduo crítico e reflexivo, com capacidade de produzir e pensar, consciente em seus direitos e deveres conforme a sua realidade de vida. Trata-se de um modelo de formação que não está restrito à escola, mas se estende também à sociedade, a fim de que o indivíduo possa atuar no meio em que vive (OLIVEIRA, *et al*, 2020; PIRES, 2021).

Esse modelo de formação omnilateral tem em sua concepção a interdisciplinaridade, cujos princípios são explícitos no aprofundamento dos diversos campos da ciência, arte, estudos técnicos e humanísticos, vinculados a uma condição imposta para a maturação das classes e conceitos essenciais às suas definições teóricas (MUELLER, BIANCHETT, 2017).



Fonte: NASCIMENTO, Flavia(2013).

O entendimento sobre prática interdisciplinar empregada ao campo da pesquisa e da formação envolve uma vasta disparidade de significados teóricos e metodológicos. Também não existe apenas uma, mas diversas formas de se praticar interdisciplinaridade, cuja colaboração entre as especialidades científicas e técnicas tem se tornado primordial para a solução de grande parte dos problemas com os quais a ciência contemporânea tem se defrontado. Diante disso, abrem-se lacunas entre disciplinas institucionalmente estabelecidas para trocas conceituais e metodológicas mais frequentes e colaborativas (PHILIPPI JR., FERNANDES, 2015).

Diante do desafio imposto atualmente à necessidade de inovação na prática da produção do conhecimento, tornou-se importante o questionamento sobre a genealogia desse esquema mental dicotômico e sobre o papel do desempenho na construção do pensamento científico.

Espera-se com isso, a possibilidade de tornar divergências conceituais aparentes que contradizem à colaboração entre algumas disciplinas obstáculos, tanto mais insuperáveis, quanto menos explicitados (PHILIPPI JR., FERNANDES, 2015).



Fonte: PAK, George (2022).

Objetos de Conhecimento

- Exploração da multissemiose em textos e gêneros textuais contextualizando na vida do trabalhador;
- Efeitos de sentidos na perspectiva da formação humana e omnilateral;

Objetivo Geral

Compreender a realidade linguística e textual na formação humana a partir do estudo do Gêneros e Tipos Textuais.

Objetivos Específicos

- Apresentar a Sequência Didática e a proposta de atividades;
- Disponibilizar o link de acesso em grupos de estudo;
- Explicitar de modo claro e preciso as tarefas na WebQuest Interativa;
- Possibilitar diálogos nos grupos de discussão para estabelecer trocas de experiências entre os alunos;
- Apresentar a proposta de atividade das Plataformas (Canva) e interfaces digitais (WebQuest);
- Apropriar da proposta, dos recursos e conteúdos disponíveis através do Google Sites;

- Analisar os dados e informações sobre o índice de Desmatamento na Amazônia;
- Construir uma História em Quadrinho a partir do Canva;
- Acompanhar o desenvolvimento das HQ's ou Tirinhas;
- Apresentar os gêneros textuais produzidos.

Público-Alvo

Estudantes do 2º Ano Turma (B) do Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba.

Organização da Turma

Em grupos de discussão para socialização e discussão das atividades propostas.

Recursos Didáticos

Computador, celular, data-show com acesso à internet e dispositivo de áudio articulando Educação à ciência e tecnologia.

Duração

10 aulas de 50 minutos.



Fonte: KRUKOV, Yan (2022a).

1ª Etapa

Compreensão de gêneros textuais mediatizados por interfaces digitais

05 aulas de interação presencial em sala de aula

Competências relacionadas à BNCC a serem desenvolvidas

- (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...], explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente desenvolvendo a pesquisa como princípio educativos e capacidade de transformação da realidade;

- (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos - tirinhas, charges, memes, gifs etc. -, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação articulando teoria e práxis pedagógica;

- (EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia articulando politécnica e pesquisa como princípio educativo.

Dinâmica

1º Passo: Nesta etapa será apresentado a Sequência Didática e a proposta de atividades para serem desenvolvidas com os estudantes do 2º Ano (B) Curso Técnico em Meio Ambiente;

2º Passo: Disponibilizar o link de acesso <https://forms.gle/vVV1CVSUe95Ny11X9> no grupo de estudos do WhatsApp da turma e organizar os estudantes em grupos de discussão a partir das três Competências da BNCC apresentadas justificando a escolha pelos Gêneros e Tipos Textuais HQ's e Tirinhas;

3º Passo: Explicitar de modo claro e preciso as tarefas na WebQuest Interativa por meio do Data-show, celular e dispositivos acessíveis aos estudantes;

4º Passo: Possibilitar diálogos nos grupos de discussão para estabelecer trocas de experiências entre os alunos sobre a temática observando o desenvolvimento das atividades, explicitando os tópicos para socialização das tarefas.

Metodologia

Durante o desenvolvimento da proposta o Professor deve assumir o papel de mediador do processo estabelecendo pontes e diálogos nas discussões sobre os Gêneros e Tipos Textuais HQ's e Tirinhas, evidenciando sua importância no ENEM, na formação humana e construção do conhecimento pelos estudantes. Os alunos serão organizados em grupo de discussão de no máximo três componentes para efeito de melhor organização didática e discussão da prática de ensino.

Interfaces Digitais a serem utilizadas

Para a execução da proposta será utilizado a Plataforma Free Webquest Interativa e Canva, Celular, Google (Forms e Sites) e YouTube articulando Educação à Ciência e Tecnologia.

Avaliação

A avaliação das atividades propostas relacionadas ao estudo dos Gêneros e Tipos Textuais (HQ's e Tirinhas) será de forma processual e atitudinal a partir das interações estabelecidas pelos estudantes, logo, enquanto critério será observado as interações para possíveis discussões em sala de aula do percentual de acertos e erros nas questões que estão disponibilizadas no Google Sites e Forms.



Fonte: MAY, Charlotte (2022b.)



Fonte: KRUKOV, Yan (2022b).

2ª Etapa

Construção de Gêneros Textuais

História em Quadrinhos ou Tirinhas

05 aulas de interação presencial em Laboratório de Informática

Competências relacionadas à BNCC a serem desenvolvidas

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, o pluralismo de ideias na participação em conversações, em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola, e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aula, apresentação oral, seminário para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o exercício da cidadania compreendendo a importância da defesa da Floresta Amazônia;

EF67LP24) Tomar nota de aulas, analisando os índices de "Desmatamento na Amazônia" por meio de apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo) no laboratório de informática, identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista

apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão valorizando metodologias ativas e inovadoras na aprendizagem e desenvolvimento humano.

Dinâmica:

1º Passo: Apresentação da proposta de atividade, das Plataformas (Canva) e interfaces digitais (WebQuest) a serem utilizadas no desenvolvimento da prática de ensino articulando Ciência e Tecnologia na formação omnilateral e senso crítico dos estudantes;

2º Passo: Acesso ao Google Sites por meio do seguinte link: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura> para se apropriarem da proposta, dos recursos e conteúdos disponíveis;

3º Passo: Análise dos dados e informações sobre o índice de Desmatamento na Amazônia para compreensão da temática e respectiva construção de HQ's ou Tirinhas utilizando a Plataforma Free Canva;



Fonte: K., Gabby (2022)

4º Passo: Considerando os dados e taxas do Desmatamento na Amazônia, acessar a Plataforma Free Canva por meio do link <https://www.canva.com/> para construir uma História em Quadrinho a partir da análise crítica dos conteúdos, que se relacionam a temática abordada.

5º Passo: Orientação do desenvolvimento das HQ's ou Tirinhas no Laboratório de Informática, no desafio de desenvolver a politecnia e as múltiplas habilidades dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba, na Educação Profissional e Tecnológica;

6º Passo: Apresentação interativa dos gêneros textuais produzidos por meio da interface digital no mural expositivo da WebQuest Interativa.

Metodologia

Estudo Dirigido com a participação ativa dos estudantes na construção Gêneros Textuais História em Quadrinhos ou Tirinhas com a temática “Desmatamento na Amazônia” na formação crítica e humana dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente. Os estudantes em duplas nos computadores do Laboratório de Informática para construção coletiva e troca de ideias no processo de desenvolvimento da proposta de trabalho.

Interfaces Digitais a serem utilizadas

Canva, Celular, Google (Forms e Sites) e YouTube articulando Educação à ciência e tecnologia.



Fonte: GRABOWSKA, Karolina (2022)

You Tube



Google Sites



Google Forms

Avaliação

A partir das interações no desenvolvimento do proposta, capacidade de criação da (HQ's ou Tirinhas) no Laboratório de Informática, bem como associação da pesquisa como princípio educativo.

Em síntese, enquanto instrumento avaliativo será observado e relacionado a capacidade cognitiva de desenvolver a concepção e consciência crítica sobre a preservação da Amazônia em face ao aumento dos índices de desmatamento e queimadas naquele bioma.

Nesse sentido, relacionar a concepção crítica com recorte no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica é um desafio e uma barreira a ser vencida para a promoção de aprendizagens significativa e metodologia ativas.



Fonte: KRUKOV, Yan (2022c).

Aplicação da Sequência Didática por meio da Interface Digital WebQuest Interativa

Segundo (SANTOS, 2019) a WebQuest é uma atividade coletiva, que se baseia na pesquisa orientada na qual seus recursos e fontes utilizadas para o seu desenvolvimento são provenientes da web, logo na perspectiva pedagógica essa página com objetivos e finalidades didática baseada na prática da pesquisa orientada por grupos de estudantes de forma colaborativa.

Segundo Bottentuit Junior e Santos (2014) as WebQuest são organizadas por seis pilares, entre eles: A apresentação da Sequência Didática por meio da Introdução do processo, suas Tarefa, orientações sobre desenvolvimento do Processo de Avaliação, Conclusão e Créditos para maiores informações.

Introdução: Apresentação da WebQuest Interativa a partir de enunciados explícitos e linguagem clara para o melhor entendimento da proposta de trabalho.

Tarefa: A partir de enunciados explícitos os estudantes podem desenvolver as tarefas relacionadas aos Gêneros, Tipos Textuais no primeiro momento, bem como a construção de HQ's e Tirinhas na segunda etapa com a temática "Desmatamento na Amazônia".

Aplicação: Durante o processo de aplicação da WebQuest Interativa com os estudantes do Curso Técnico de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba numa perspectiva colaborativa e orientada de escuta sensível das experiências e dos saberes de cada um percebeu-se a facilidade e conhecimento das interfaces e ferramentas digitais, bem como a relação com os Gêneros e Tipos Textuais e sua importância no ENEM. Os estudantes reconhecem e dominam os dispositivos tecnológicos da informação e comunicação, apresnetam uma visão sobre o Desmatamento na Amazônia e sobretudo utilizaram outras fontes e recursos para o desenvolvimento da atividade de pesquisa orientada.

Processo e Recursos: Neste momento é necessário indicar o passo a passo aos estudantes das atividades a serem realizadas, a responsabilidade de cada participante, bem como a dinâmica, acompanhamento e orientação na execução das tarefas.

Avaliação: Etapa fundamental do processo de construção da aprendizagem possibilitar ao professor e estudantes o feedback para análise, possíveis adequações e reorganização do trabalho pedagógico a partir dos critérios pré-estabelecidos, indicadores no aspecto quantitativo e/ou qualitativo que serão levados em consideração durante a execução da atividade.

Conclusão: Etapa do processo com finalidade específica dos objetivos propostos das atividades, sendo importante evidenciar o momento de apresentação dos resultados de maneira clara, curta e sobretudo objetiva. Nesse momento é fundamental observar as práticas exitosas que foram estudadas durante a execução das tarefas ressaltando por meio de evidências a importância do estudo sobre Gêneros, Tipos Textuais, Desmatamento na Amazônia na vida dos estudantes mediada por interfaces digitais.

Créditos ou Página do Professor: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes ao longo do processo, dos referenciais de pesquisa para o desenvolvimento da WebQuest, destacando os sites, textos e imagens utilizadas, de modo que os estudantes e professores possam visualizar e apropriarem-se da importância da utilização Metodologia Ativa e práticas inovadoras.

A partir da escuta sensível realizada com os professores da Área de Códigos e Linguagens do IFES Campus Ibatiba, sob orientação da Professora Pesquisadora Dr^a. Pollyana dos Santos, optou-se pela construção de uma WebQuest, que se justifica do ponto de vista pedagógico enquanto uma interface digital que promove metodologia ativa, compreendendo a pesquisa como princípio de orientação do trabalho educativo do professor na construção de aprendizagens significativas e de forma contextualizada com a realidade dos estudantes, numa relação dialética entre os sujeitos da aprendizagem a partir de dispositivos tecnológicos e comunicacionais.

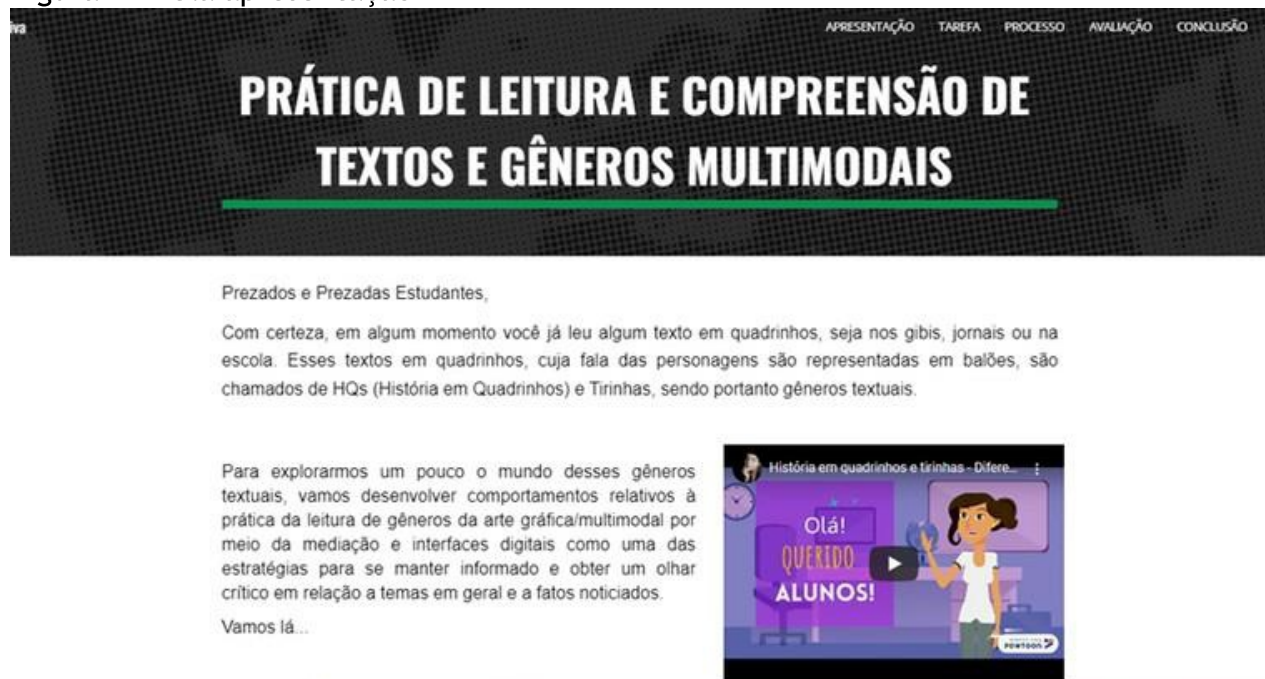
Para o desenvolvimento da WebQuest utilizou-se Google sites, devido sua fácil utilização, acesso gratuito e garantia de operacionalidade em sala de aula, conforme preceitua (MENDES; BOTTENTUIT JUNIOR, 2018, p. 6). "[...] é uma interface digital gratuita criada pela Google que permite a construção de sites", logo, "[...] suas principais potencialidades estão relacionada a oferecer aos usuários, recursos de edição intuitivos e interativos" produzidos na disciplina de Língua Portuguesa com os estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFES Campus Ibatiba.



WebQuest Interativa

Acesso: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura>

Figura 1 - Tela apresentação



Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura>

Figura 2 - Tela Tarefa



Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura/tarefa>

Figura 3 - Tela Processo

PROCESSO

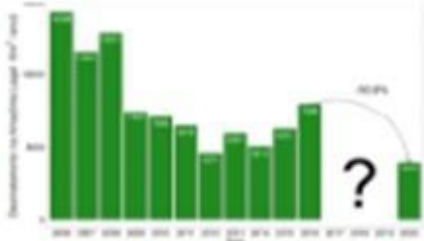
1ª Etapa: Faça um link das perguntas de autoavaliação propostas no Google Forms, envie e discuta em grupos as questões.
Atividade



2ª Etapa: Assista os vídeos a seguir que demonstram a taxa anual de Desmatamento na Amazônia Brasileira entre 2006 e 2016.




3ª Etapa: Analise os dados e informações sobre o Índice do Desmatamento na Amazônia.

Fonte: Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da Sustentabilidade (Insper).

Figura 1 Taxa anual de desmatamento na Amazônia Brasileira entre 2006 e 2016. O gráfico apresenta dados a partir dos pontos em desmatado em 2006 para que o Brasil mantenha a meta de redução de 80% no desmatamento de terras amazônicas (planície e cerrado). Segundo os pesquisadores do Insper, a taxa deve indicar o desmatamento para manter uma perspectiva de zero desmatamento em 2020. Fonte: Insper, Insper, Insper, Insper, Insper.

4ª Etapa: Considerando os dados e taxas do Desmatamento na Amazônia vamos acessar a Plataforma [Terra Canva](#) e conhecer mais histórias em Quadrinhos a partir de temas atuais que os estudantes de biologia abordada por meio de histórias e imagens, logo, para isso assista o vídeo no YouTube para assistir e refletir em pensamentos críticos e (M7).




Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura/processo>

Figura 4 - Tela Avaliação



Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura/avaliação>

Figura 5 - Tela Conclusão



Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura/conclusão>

Figura 6 - Tela Produções



Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura//produções>

Figura 7 - Tela Créditos



Autor

Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

Mestrando em "Educação Profissional e Tecnológica" no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, PROEPT/IFES, na Linha de Pesquisa em Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Possui Graduação em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES/SP), Letras: Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFAS/ES) e Artes Visuais pela Universidade de Jales (UNIJALES/SP). É Professor Especialista em Língua e Literatura Espanhola, Letras: Português e Literatura e Artes com ênfase na aprendizagem. Integrante do Grupo de Pesquisa IF-Analytica em Filosofia, Educação e Sociedade e do Geotechnology Applied To Global Environment (Gagen). Atualmente é Professor Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, lotado na Coordenadoria do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Ibatiba. Ministra as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Espanhol como Língua Estrangeira (E/LC) para brasileiros, pesquisando as seguintes temáticas: Educação e Tecnologias, Estudo da Linguagem (Leitura, Formação e Constituição do Sujeito Leitor, Práxis Pedagógica e dialógico-discursiva, Dialogismo em Mikhail Bakhtin, Ensino de Língua Portuguesa e Espanhol).

Referências

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SANTOS, C. G. Revisão sistemática da literatura de dissertações sobre a metodologia webquest. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1-41, 2014.

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

Fonte: <https://sites.google.com/view/webquest-praticadeleitura//créditos>



Fonte: COTTONBRO (2022).

Avaliação do Proposta Educacional

"O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as." (HOFFMANN, 1991, p. 67)

A partir da perspectiva de Hoffmann (1991) pretende-se compreender a avaliação enquanto um processo contínuo de mediação dialógico-discursivo na reorganização do saber e de nossas práticas pedagógicas em sala de aula para a formação crítica e humana dos sujeitos do conhecimento. de modo que este Projeto Educacional foi construído com a participação dos estudantes do 2º Ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente em colaboração com os professores da área Linguagem e suas Tecnologias do Campus Ibatiba.

Para tanto, buscando introduzir a troca de ideias, realizar impressões, sugestões de melhorias e críticas acerca da Sequência Didática em formato de WebQuest Interativa foi disponibilizado um questionário aos estudantes para realizarem sua Autoavaliação, bem como a escuta sensível e a respectiva Avaliação dos Professores.

Questionário de Autoavaliação para Estudantes

Questionário de Avaliação para Professores

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. BEZERRA, Paulo (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Ensinar no síncrono e no assíncrono**. In: ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo (Org.). **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 45.

BEZERRA, B. G. **Sem nome**. 2017. 1 fotografia. In: BEZERRA, B. G. Blog da Parábola Editorial: Gêneros Textuais: um guia de leitura. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/generos-textuais-um-guia-de-leitura>. Acesso em: 27 out. 2022.

BLOMKVIST, Mikael. **People Sitting at the Table**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAETBgEag9Q-people-sitting-at-the-table/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SANTOS, C. G. **Revisão sistemática da literatura de dissertações sobre a metodologia webquest**. Revista EducaOnline, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1-41, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco : projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BURTON, Keira. **Grupo multiétnico de jovens estudando com notebook e laptop**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEP60bExik-multiethnic-group-of-young-people-studying-with-notebook-and-laptop/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira, *et al.* **Língua Portuguesa**: sujeito, leitura e produção. 1 ed. São Paulo: Blücher, 2018.

COTTONBRO. **Pessoas estudando**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAER1WEM42I-people-studying/>. Acesso em: 27 out. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. RAIÓ, Roxane Rojo; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad.). 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

EDAR. **Sem nome**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MADQ5mwfjuk/>. Acesso em: 27 out. 2022.

FORTUNATO, William. **Alunos multirraciais trabalhando em um laptop na rua**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: https://www.canva.com/photos/MAEP3_LnRi4-multiracial-students-working-on-laptop-in-street/. Acesso em: 30 ago. 2022.

FORTUNATO, William. **Alunos multiétnicos mostrando informações no laptop para um homem negro sentado em um...** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEP34eixPM-multiethnic-students-showing-information-on-laptop-to-black-man-sitting-in-cafe/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GERALT. [sem título]. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MADmJPj4nuw/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GRABOWSKA, Karolina. **Uma mulher ensinando seus alunos**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEdBpMYKcY-a-woman-teaching-her-students/>. Acesso em: 15 set. 2022.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação**: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

K., Gabby. **Alunos multiétnicos reunidos em torno de uma mesa com um laptop**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEQZ0GBQak-multiethnic-students-gathering-around-table-with-laptop/>. Acesso em: 19 set. 2022.

KRUKOV, Yan. **Grupo de pessoas sorrindo e em pé perto da mesa de madeira marrom, levantando as mãos**. 2022a. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEgX44RUX0-group-of-people-smiling-and-standing-near-brown-wooden-table-raising-hands/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KRUKOV, Yan. **Homem de jaqueta preta sentado ao lado da mulher de jaqueta preta**. Pexels, 2022b. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEgX3jfnUg-man-in-black-jacket-sitting-beside-woman-in-black-jacket/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KRUKOV, Yan. **People Working at the Office**. 2022c. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEcq9D9Vwc-people-working-at-the-office/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

- LACH, Ron. **Pessoas trabalhando.** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEbEXjh8A4-people-working/>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- LIL FOOT. **Livros abertos na biblioteca.** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MADQ4ohG-Dw-open-books-in-the-library/>. Acesso em: 27 out. 2022.
- MATHIEU-SAINT-LAURENT, Henri. **Um povo falando junto.** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEhdWPSLnw-a-people-talking-together/>. Acesso em: 27 out. 2022.
- MAY, Charlotte. **Alunos irreconhecíveis com textos impressos.** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEOVTChK9E-focused-diverse-students-working-together/>. Acesso em: 27 out. 2022a.
- MAY, Charlotte. **Diversos alunos focados trabalhando juntos.** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEOVTChK9E-focused-diverse-students-working-together/>. Acesso em: 30 ago. 2022b.
- MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Como escrever textos: gêneros e sequências textuais.** São Paulo: Atlas, 2017.
- MENDES, Débora Suzane Gomes; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **A WebQuest na sala de aula: Guia para professores inovadores (Produto Educacional).** São Luís - MA: Universidade Federal do Maranhão, 2018
- MIANI, R. A. **Charge: uma prática discursiva e ideológica.** 9ª Arte. São Paulo, v.1, n.1, p. 37-48, 2012.
- MOURA, Georgia. **Sem nome.** 2020. 1 imagem. In: MOURA, Georgia. **Comunidade Católica Passio Domini: A formação humana na vivência comunitária.** Disponível em: <https://passiodomini.org/v2/2020/04/29/a-formacao-humana-na-vivencia-comunitaria/>. Acesso em: 27 out. 2022.
- MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETT, Lucidio. **Aspectos teórico-práticos à formação do investigador interdisciplinar: um estudo da trajetória intelectual de Karl Marx.** Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 39, n.1, p. 19-27, Jan-Mar/ 2017.
- NASCIMENTO, Flavia. **Muralismo nas paredes do Coletivo.** 2013. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=454701856667521&set=pb.100063831319062.-2207520000>. Acesso em: 27 out. 2022.
- OLIVEIRA, Erinaldo Silva, *et al.* **Formação humana integrada: categoria diretora da educação profissional e tecnológica.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p.46664-46670 jul. 2020.
- OTA, Marcos Andrei; DIAS-TRINDADE, Sara. **Competências digitais docentes para curadoria de conteúdo.** In: ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo (Org.). **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional.** Porto Alegre: Penso, 2021, p. 81..
- PAK, George. **Alunos estudando juntos.** 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEfDWADayk-students-studying-together/>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- PHILIPPE JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa.** Barueri, SP: Manole, 2015.
- PIRES, Adriana Oliveira. **Educação profissional e formação humana: as (im)possibilidades de formação omnilateral no modo de produção capitalista (monografia).** UEG - Universidade Estadual de Goiás, 81 f., 2021.
- RIOLFI, Claudia, *et al.* **Ensino de língua portuguesa.** In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **Coleção ideias em ação,** São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia.** Maringá: EDUEM, 2000.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.
- SILVA, O. S. F.; JERES, S. A. R. **Research in education in cyberculture: teacher training for / in complexity.** Acta Sci. Educ., v. 42, p. 3 - 12, 2020.
- TAMASHIRO, Camila Baleiro Okado; SANT'ANNA, Geraldo José. **Desenvolvimento de aulas práticas no ensino remoto e híbrido: práticas pedagógicas e ferramentas digitais para a aprendizagem à distância.** São Paulo, SP: Expressa, 2021.
- TEACHONLINE.CA. **Sem nome.** 2020. 1 fotografia. Disponível em: <https://teachonline.ca/tools-trends/how-teach-online-student-success/new-pedagogy-emerging-and-online-learning-key-contributing-factor>. Acesso em: 27 out. 2022.

Apêndices

WebQuest - Processo - Passo 1

Atividades

“Prática de Leitura e Compreensão de Textos e Gêneros Multimodais a partir da utilização de interfaces digitais”

Questão 1- ENEM 2003²



Mediação e Discussão:

- Qual temática é abordada por Quino na tirinha por Mafalda, bem como os recursos que o cartunista argentino utilizou para explorar o tema escolhido?
- Quais signos verbais e não verbais permitem relacionar a expressão “indicador” e quais elementos utilizados na criação da tirinha expressa humor? Por quê?
- Considerando a frase “Esse deve ser o tal indicador de desemprego de que tanto se fala!”, que outras ideias podem ser agregadas à reflexão sobre a tirinha feita no primeiro momento de leitura?
- É possível compreender totalmente a tirinha sem o conhecimento do fato ao qual ela se refere? Justifique.

O humor presente na tirinha decorre principalmente do fato de a personagem Mafalda:

- a) atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
- b) considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
- c) atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo “indicador”.
- d) usar corretamente a expressão “indicador de desemprego”, mesmo sendo criança.
- e) atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

Questão 2³



Mediação e Discussão:

• Considerando-se a tirinha de Quino pode-se inferir a que categoria gramatical pertence a palavra “uma”, empregada no primeiro quadrinho? Explique sua definição ou indefinição, bem como sua utilização na realidade discursiva.

• Susanita inicia seu discurso a respeito das mulheres que chama a atenção de Mafalda, todavia, no último quadrinho o seu semblante altera em relação ao outros. A partir dessas informações que elementos não verbais justificam essa afirmação? Por que ela teve essa reação e se comportou dessa maneira?

• Explicita e conceitue a diferença entre texto verbal, não verbal e híbrido, bem como sua relação com a tirinha acima.

• A tirinha acima pode ser considerada Gênero Multimodal? Pode-se inferir que o conceito de Gênero se aplica à tirinha?

Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha

- a) O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.
- b) Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, através de suas feições em todos os quadrinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- c) A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal através da expressão exibida por Mafalda no último quadrinho.
- d) Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher, contudo, no último quadrinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais

Questão 3⁴

Analise os quadrinhos abaixo:



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 2010)

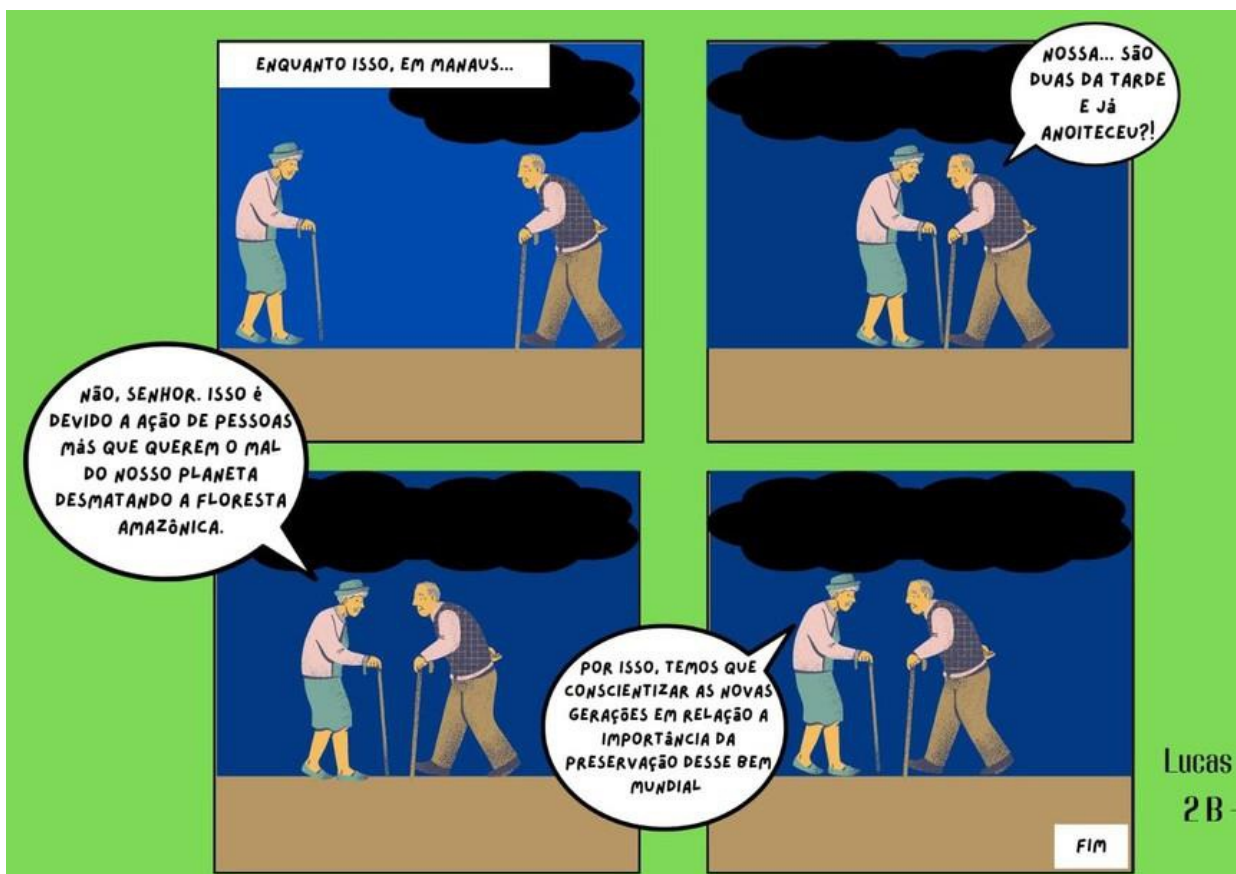
- A partir da História em Quadrinhos (HQ) é possível identificar no primeiro quadrinho por meio das palavras goleiro, árbitro, falta qual é o assunto geral da notícia?
- Quais evidências textuais e imagéticas demonstram que o adulto da relação ficou tão nervoso com a notícia veiculada no jornal que estava lendo?
- Pode-se inferir que eles tiveram acesso ao mesmo conteúdo veiculado no jornal? Comente.
- Baseando-se na História em Quadrinhos (HQ)P quais elementos textuais e para textuais permitem afirmar que a notícia é um Gênero Textual, bem como a própria HQ? Justifique sua resposta.

WebQuest - Processo - Passo 4

Produções dos Alunos



Ludmila Tomaz de Almeida - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente 2



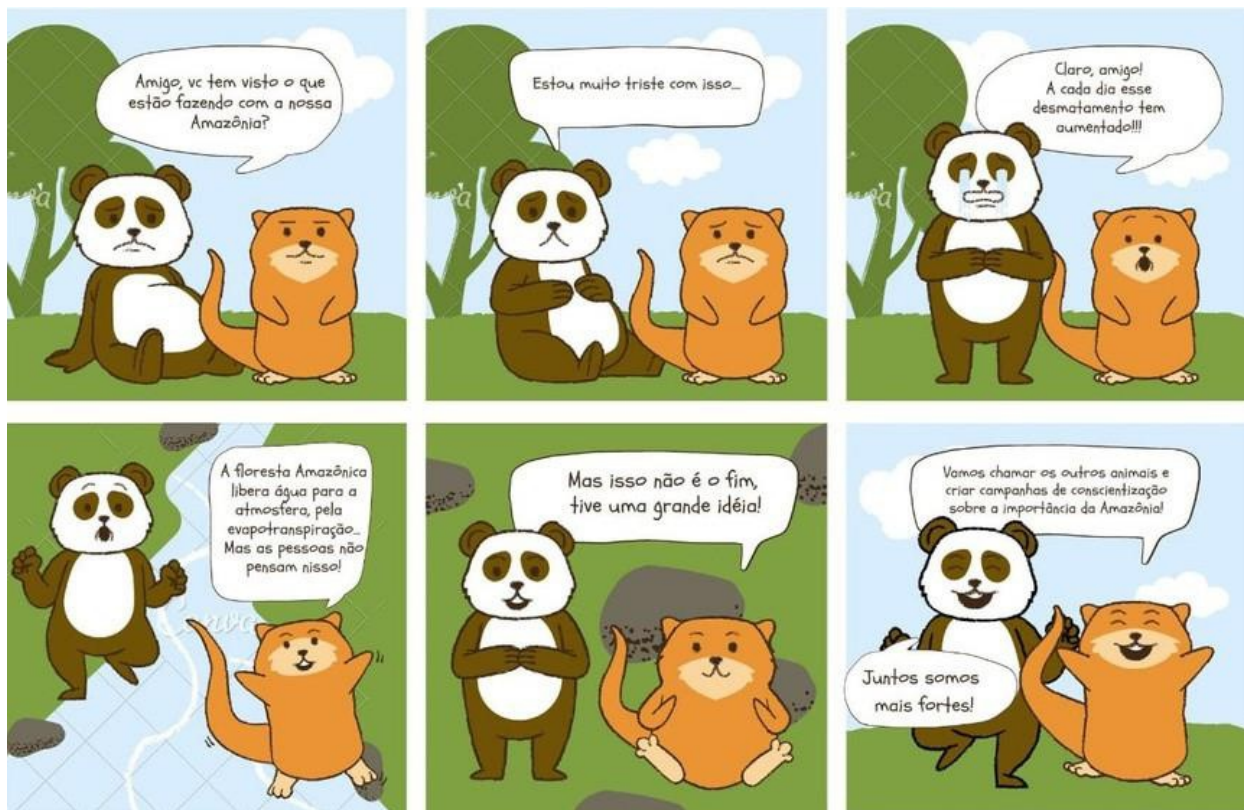
Lucas Moreno Coelho Vaz de Castro - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Yasmin Berbet Oliveira - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



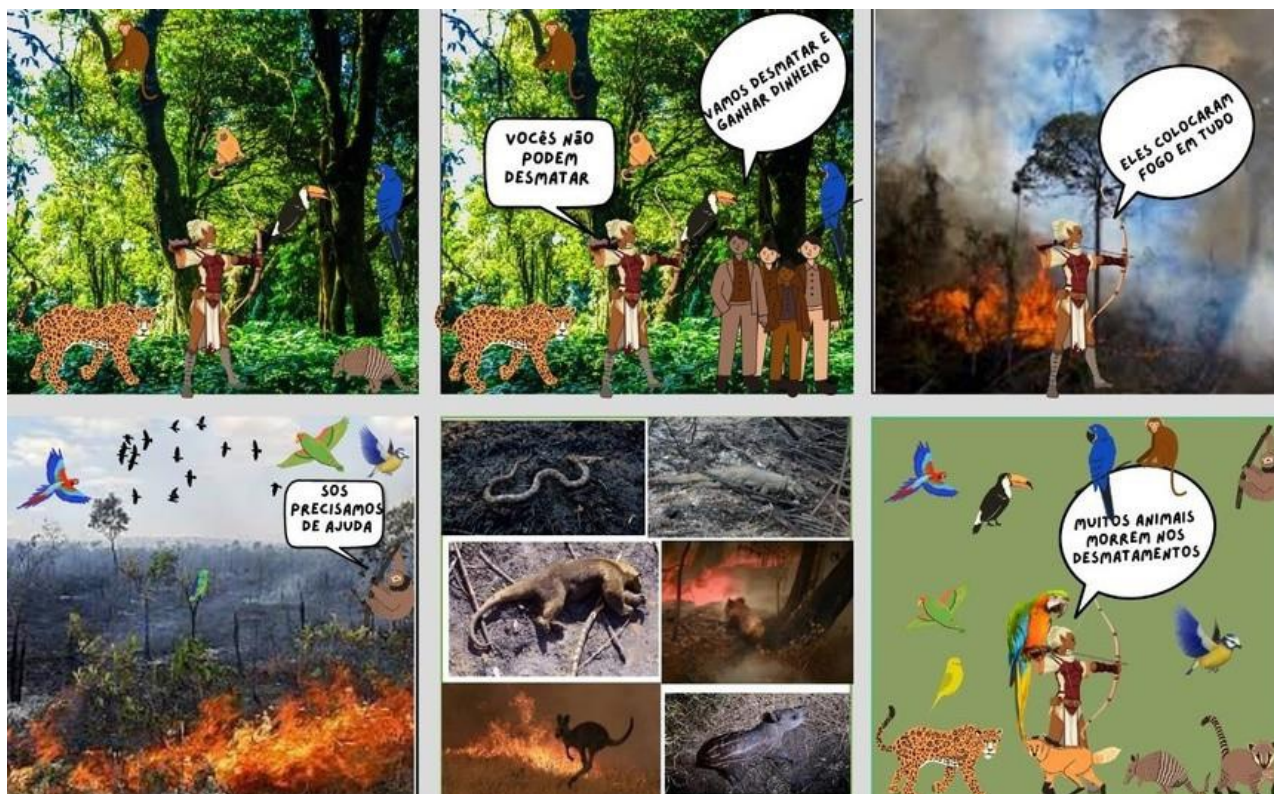
Pedro Augusto Fernandes Oliveira - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Ana Isabel Santiago de Assis Carvalho - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Vitória Guedes Rocha - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



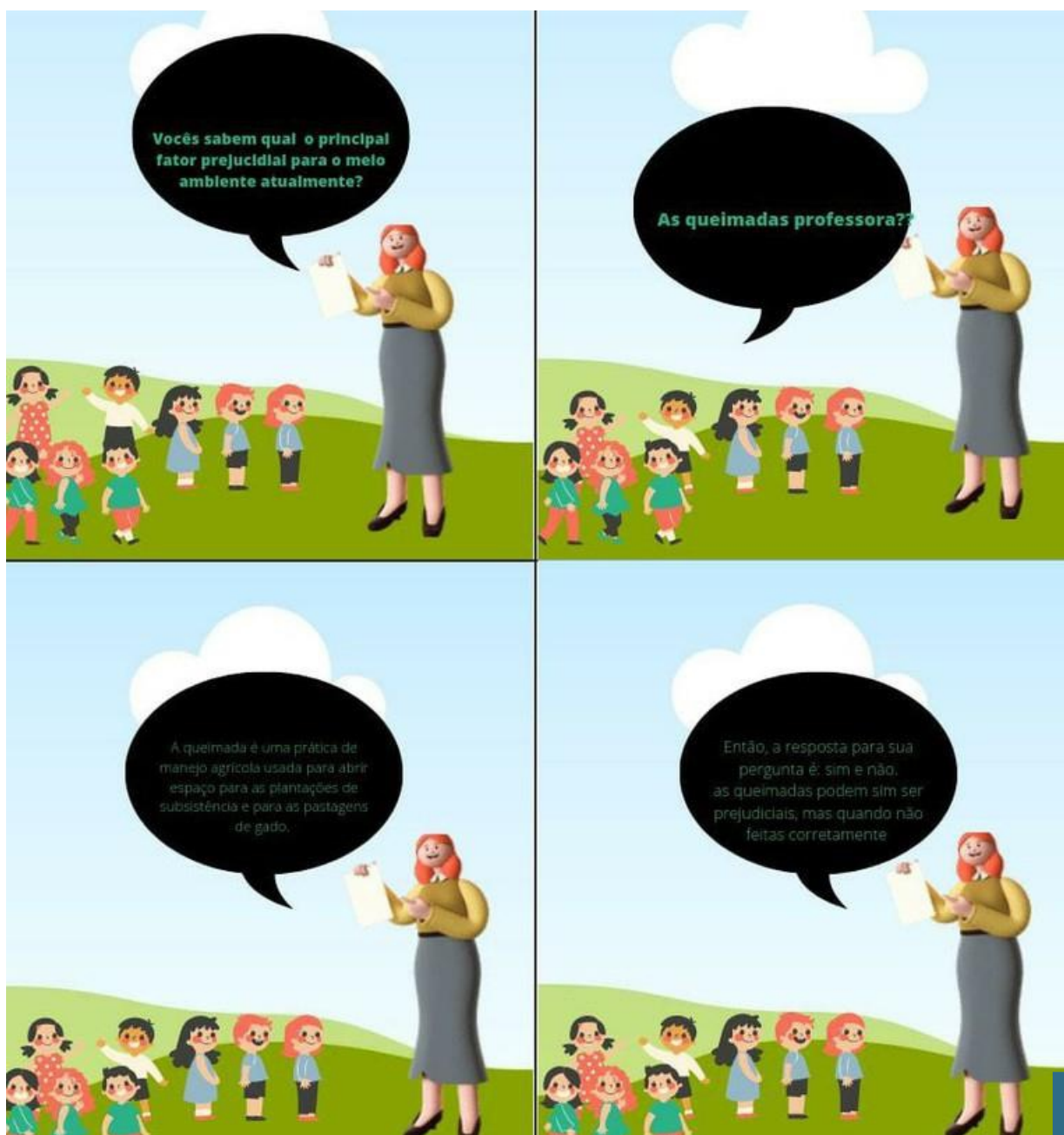
Lavínia Vitória Ferreira Lima - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Nicollas Silva Freitas - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



João Pedro Egídio de Oliveira - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente

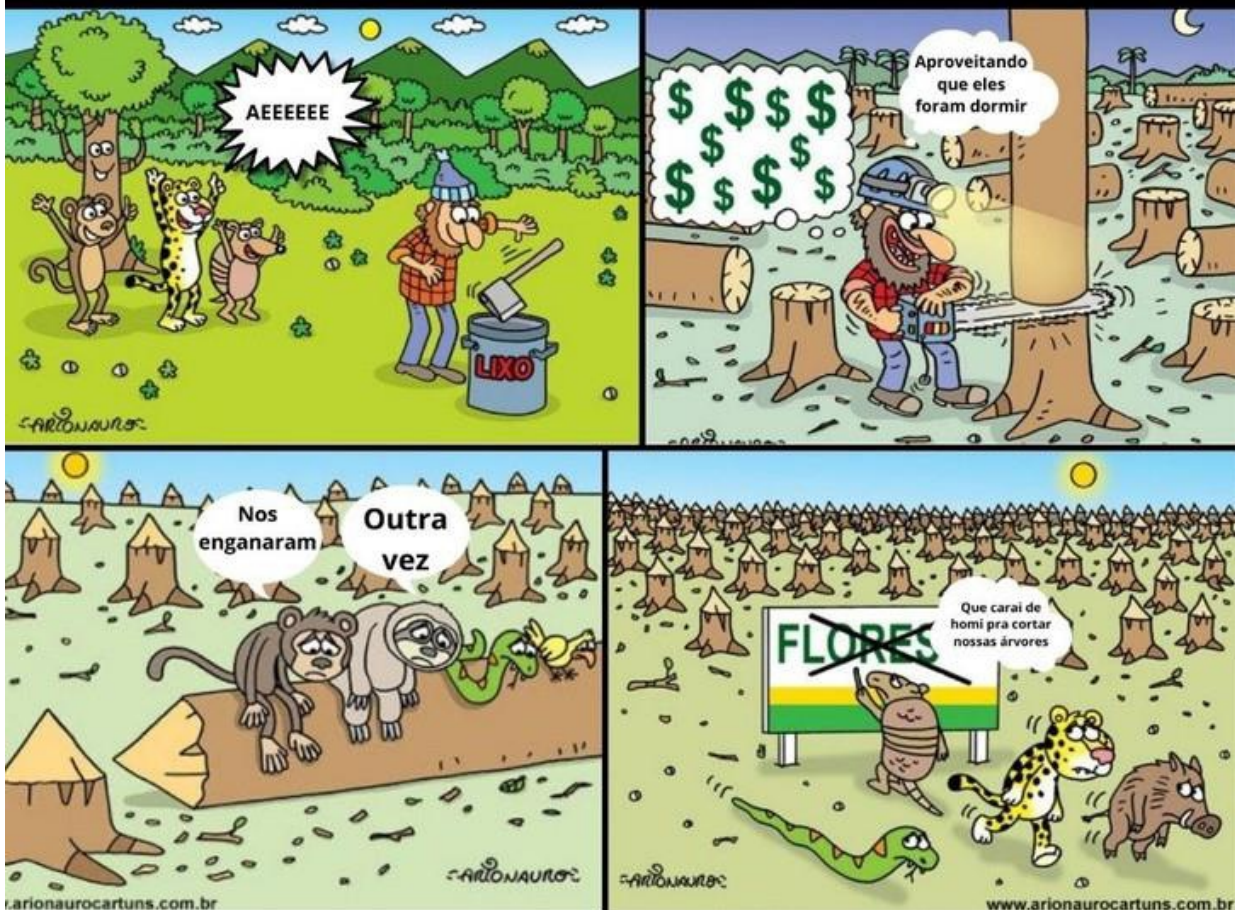


Ana Isabel Santiago de Assis Guimarães - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente

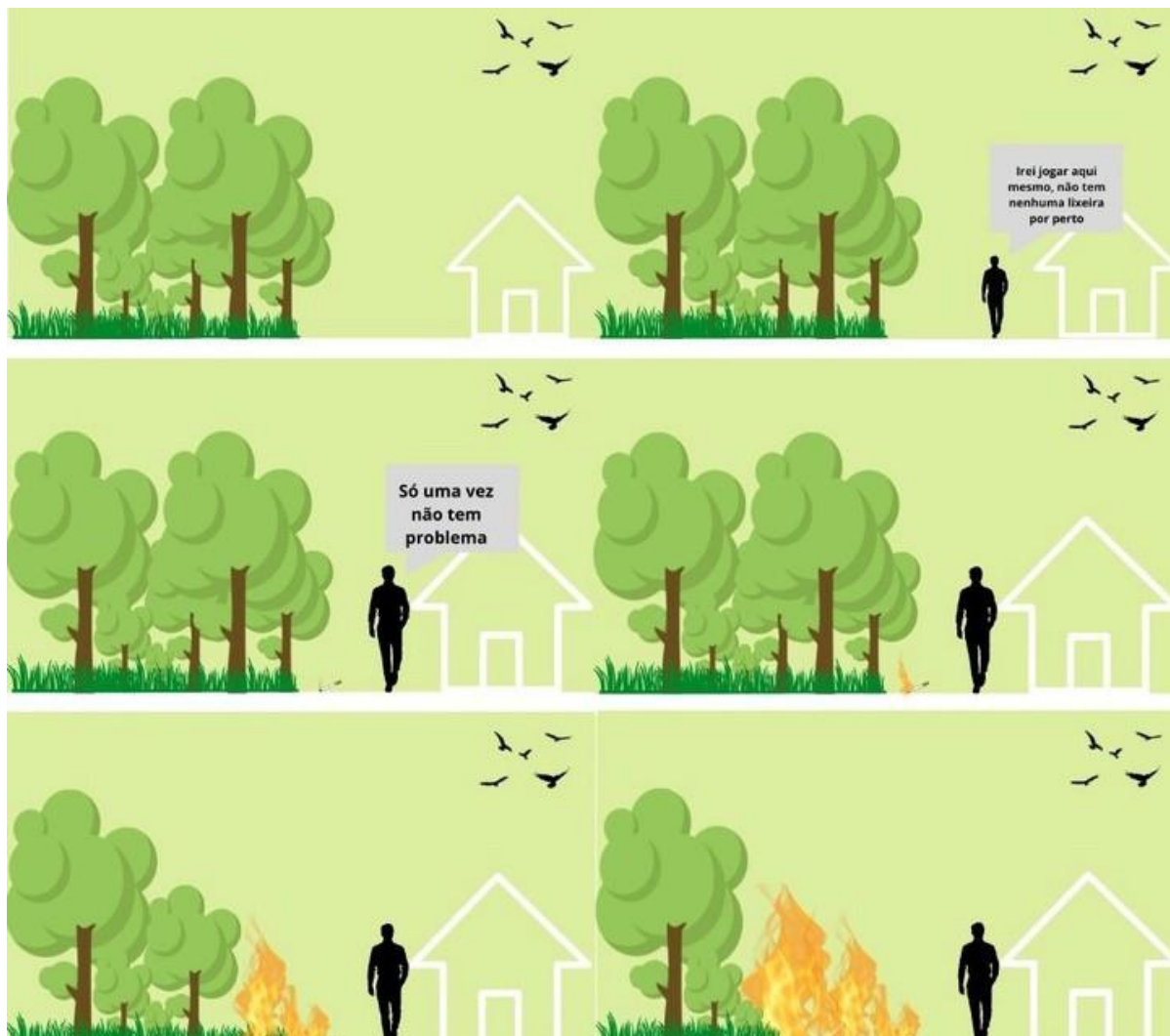
Reação dos animais com o desmatamento da Amazônia



Enquanto isso em algum lugar na Amazônia...



Silvio Cezar Soares Carvalho Júnior- 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Maria Eduarda Souza de Amorim - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Alicia Gomes Afonso - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente

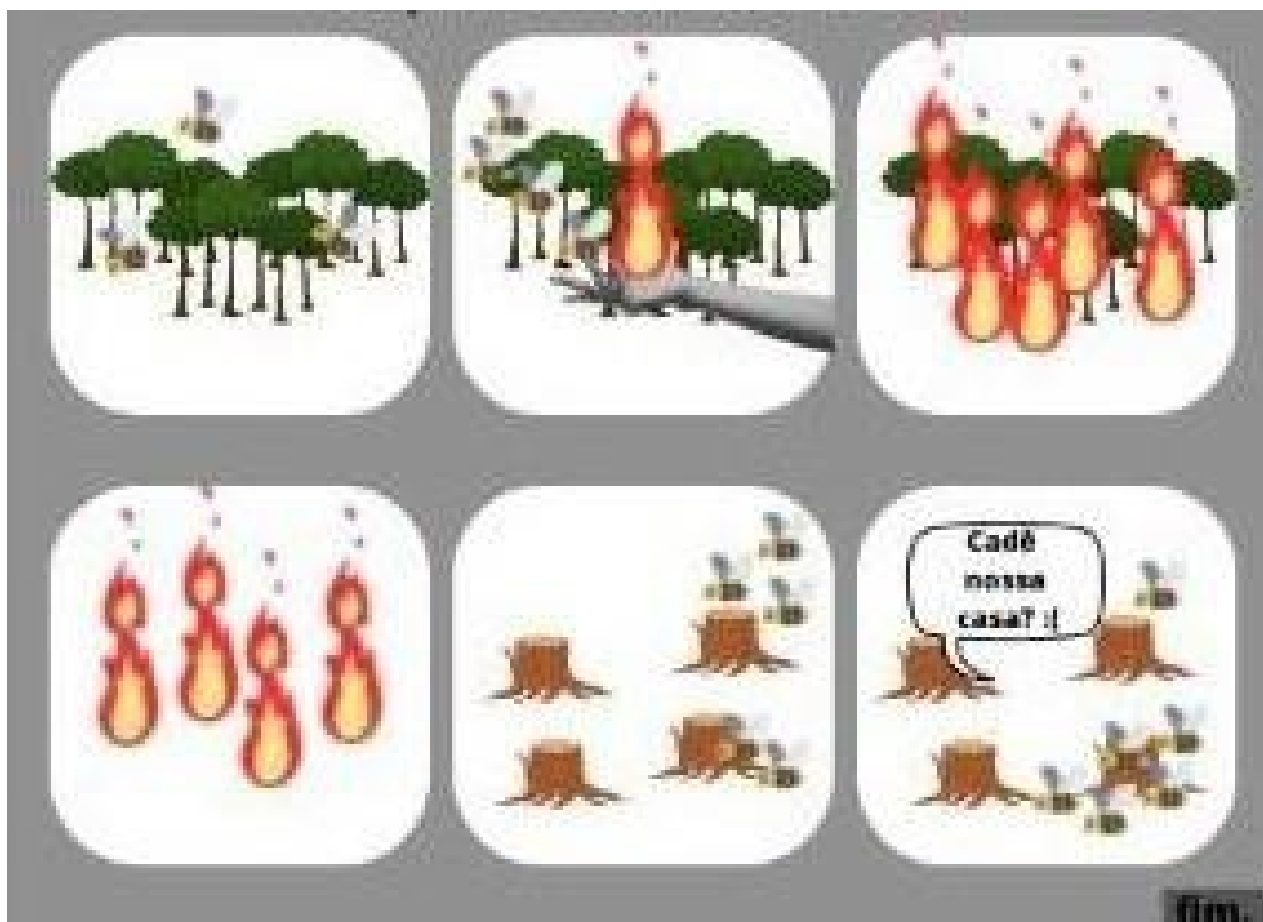
Como resolver
problemas de
forma sustentável
Alicia Gomes Afonso
2.ª Maíla



Thaynnã Mayson Ventura Teodoro Sangi - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Jane Kely Lima da Silva - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Arthur Bertolini Mendes da Costa - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Thaynara Guimarães Silva- 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Thales Chequer Nepomuceno - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente



Diennikis Antonio Silva dos Santos - 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente

Estudantes do 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente no Laboratório de Informática



Fonte: Autoria própria, 2022.

Estudantes do 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente no Laboratório de Informática



Fonte: Autoria própria, 2022.

Estudantes do 2º Ano (B) do Curso Técnico em Meio Ambiente no Laboratório de Informática



Fonte: Autoria própria, 2022.



<https://www.facebook.com/Synapse-Editora-111777697257115>



<https://www.instagram.com/synapseeditora>



<https://www.linkedin.com/in/synapse-editora-compartilhando-conhecimento/>



31 98264-1586



editorasynapse@gmail.com



SYNAPSE
Editora

Compartilhando conhecimento