

Perspectivas **transgressivas**
no ensino mediado por

**TE
CNO
LOGI
AS**



Organizadores

André Firpo Beviláqua

Alan Ricardo Costa

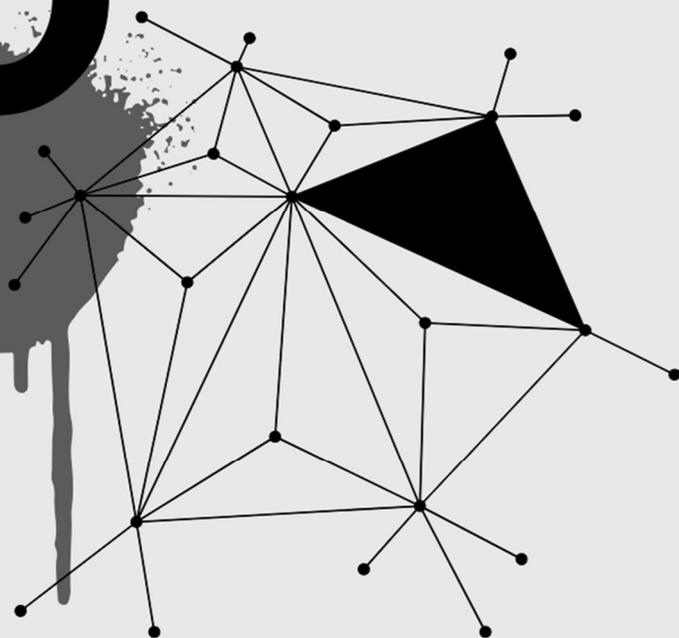
Andrea Ad Reginatto

Vanessa Ribas Fialho



**Perspectivas transgressivas
no ensino mediado por**

**TE
CNO
LOGI
AS**



Organizadores

André Firpo Beviláqua

Alan Ricardo Costa

Andrea Ad Reginatto

Vanessa Ribas Fialho



Perspectivas transgressivas no ensino mediado por tecnologias. Copyright © 2024, by André Firpo Beviláqua, Alan Ricardo Costa, Andrea Ad Reginatto e Vanessa Ribas Fialho. Esta obra está licenciada sob a *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306530.
Tel. (95) 21210944
CNPJ: 08.240.695/000190
contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Serguei Aily Franco de Camargo
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

Organizadores

André Firpo Beviláqua
Alan Ricardo Costa
Andrea Ad Reginatto
Vanessa Ribas Fialho

Universidade Estadual de Roraima

Cláudio Travassos Delicato, *Reitor*.
Edson Damas da Silveira, *Vice-Reitor*.
Francisco Robson Bessa Queiroz, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*.
Leila Chagas de Souza Costa, *Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*.
Isabella Coutinho Costa, *Pró-Reitora de Extensão e Cultura*.
Alvim Bandeira Neto, *Pró-Reitor de Planejamento e Administração*.
Ana Lídia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*.
Elemar Kleber Favreto, *Pró-Reitor de Gestão de Pessoas*.

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Perspectivas transgressivas no ensino mediado por
tecnologias [livro eletrônico] / organizadores
André Firpo Beviláqua ... [et al.]. -- Boa
Vista, RR : UERR Edições, 2024.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-89203-51-3

1. Educação 2. Educação - Tecnologia
3. Tecnologia educacional I. Beviláqua, André Firpo.

24-202930

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e tecnologias 371.33
2. Tecnologia educacional : Educação 371.33

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

1ª Edição, 2024.



PREFÁCIO

Honrada com o convite dos professores André Firpo Beviláqua, Alan Ricardo Costa, Andrea Ad Reginatto e Vanessa Ribas Fialho para prefaciar esta obra potente que nos presenteia com uma contribuição significativa sobre a necessidade de olharmos para a seara da educação linguística a partir de um viés transgressor e antidisciplinar, em um momento no qual precisamos nos questionar o lugar da linguagem e das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Afinal, o que significa ser um(a) professor(a) de língua transgressor? Qual a essência que se faz presente na práxis deste sujeito que optou por incorporar práticas que problematizam, de forma crítica e transgressora, a educação linguística? Essas e outras questões são discutidas de forma primorosa ao longo dos nove capítulos desta obra.

As perspectivas trazidas pelos autores, bem como as análises apresentadas, nos mostram realidades e práticas de ensino que convergem para uma práxis que oportuniza, para além dos saberes linguísticos, o questionamento crítico, a compreensão dos mais variados contextos, estruturas sociais e ferramentas que ecoam em uma sociedade pós-COVID que ainda caminha a passos lentos na compreensão das novas possibilidades e estradas que deverão ser percorridas por educadores, alunos e escola.

Uma obra que nasce da união de pesquisas e pessoas extremamente qualificadas e que se torna especial não somente por apresentar ao leitor conceitos e práticas inovadoras mediadas por ferramentas tecnológicas, mas também por mostrar caminhos possíveis aos professores de línguas no que tange à necessidade da ampliação e implementação de práticas transgressivas nos diferentes contextos de ensino, atendendo, assim, demandas sociais de uma sociedade que necessita compreender a educação linguística como um processo contínuo, reflexivo e transgressor.

Nos capítulos iniciais, o leitor fará uma viagem pelo mundo das *fake news* e dos letramentos críticos. O tema é aprofundado, ocasião em que serão debatidas questões relacionadas ao contexto das *fake news* e disseminação das informações falsas durante o período pandêmico. A elaboração de Recursos Educacionais Abertos pelo viés dos letramentos críticos, bem como a figura do professor enquanto formador de leitores, surgem como propostas para minimizar a problemática das *fake news* na sociedade.

Avançando nos capítulos seguintes, o leitor percorrerá temáticas que dialogam entre si por discorrerem questões que abrigam o tripé linguagem/língua, letramento crítico e

ensino. São elas: afetividade no ensino superior, letramento de reexistência, ferramentas digitais e ensino, inteligência artificial generativa, ensino remoto emergencial e tecnobiografias.

As perspectivas trazidas por esta obra instigam o fazer docente do educador de línguas por apresentarem pesquisas, argumentos e reflexões acerca da necessidade de olharmos para o processo de construção do conhecimento a partir de um olhar transgressor. Ademais, o texto que estás prestes a ler, caro leitor, é um convite para que busques novos caminhos formativos que viabilizem experiências de aprendizagem significativas no seu contexto de ensino. É com orgulho e satisfação que apresento e recomendo esta obra. Boa leitura!

Camila Gonçalves dos Santos do Canto.
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.
Novembro de 2023.

APRESENTAÇÃO

A transgressão sempre desempenhou um papel crucial no campo científico, sendo essencial ao progresso humano e ao desenvolvimento das sociedades. Um exemplo disso ocorreu no século XVII, quando Galileu Galilei desafiou as crenças vigentes ao postular que a Terra não ocupava o centro do universo, mas orbitava ao redor do Sol. É inquestionável que o astrônomo italiano, ao fazer isso, estava adotando uma abordagem transgressiva em relação ao conhecimento estabelecido naquele período (BEVILÁQUA, 2022). É importante ressaltar que, devido a essa postura, Galileu enfrentou a condenação da Santa Inquisição. Para evitar uma possível execução, ele concordou em renunciar às suas ideias, passando o restante de seus dias sob custódia nas masmorras do Santo Ofício, sob a acusação de cometer "crimes abomináveis" contra a Igreja. Há registros de que, após o veredicto, Galileu sussurrou em voz baixa: "eppur si muove", que significa "mas ela se move". A dedicação de Galileu Galilei à busca do conhecimento, como se pode observar, teve um preço extremamente alto, custando-lhe sua própria liberdade. Se Galileu e seus seguidores não tivessem desafiado as normas estabelecidas, é possível que, ainda hoje, acreditássemos que a Terra ocupa o centro do universo (BEVILÁQUA, 2022).

No âmbito educacional, a educadora bell hooks, em sua obra *Teaching to Transgress: Education as The Practice of Freedom*, talvez tenha sido uma das primeiras a indicar, de forma mais pontual, a necessidade de um ensino que permita transgressões. Nessa obra, a autora propõe um movimento educacional que possa se posicionar contra as fronteiras e ir além delas, no sentido de explorar o que está além dos limites do aceitável, pensando, repensando e criando visões alternativas de mundo, a partir da articulação entre as perspectivas anticolonialista, crítica feminista (hooks, 1994).

Pennycook (2006) também tem indicado a necessidade da transgressão no âmbito educacional, ao indicar que nossas pesquisas e práticas deveriam ir além de uma perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, alinhando-se a uma espécie de “[...] antidisciplina ou conhecimento transgressivo [...] um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Para o autor, é necessário “[...] transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não apenas entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A partir de estudos recentes sobre a importância da transgressão no campo da educação linguística (e.g. MONTE-MÓR, 2019; JANKS, 2016; BEVILÁQUA, 2022), propomos discussões atuais sobre letramentos críticos e práxis tecnológicas em espaços como disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o I Colóquio de Educação Internacional para o Sul Global (CEISG), da Universidade de Brasília (UnB), e a XII Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologias e Ensino de Línguas (JETAL), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nesses espaços, com base na importância da transgressão no campo da educação linguística e, mais especificamente, no âmbito dos novos estudos de letramentos, propomos a ideia de letramentos para a utopia, sumariamente definidos como enfoque antidisciplinar que busca problematizar o papel de linguagens e tecnologias não apenas para a denúncia de situações-limite, mas também para a busca de outros horizontes possíveis, pela via da transgressão (BEVILÁQUA, 2022).

A presente obra é produto colaborativo, em rede, dos diálogos tecidos nesses espaços acadêmicos. É um livro que, em grande medida, deve ser encarado como celebração da transgressão no ensino de línguas mediado por tecnologias na atualidade. Nele, estão reunidos nove trabalhos, de pesquisadores de diferentes contextos e realidades educacionais do Brasil, os quais, cada um a seu modo, compartilham, generosamente, suas ideias, práticas e estratégias para a consolidação de uma práxis tecnológica mais transgressiva e crítica.

O primeiro capítulo, intitulado **As fake news no contexto das tecnologias em rede e o reflexo no combate à pandemia no Brasil**, é de autoria de Thágila da Silveira Ribeiro, Vanessa Ribas Fialho, André Firpo Beviláqua. Tais autores buscam apresentar uma proposta de combate às *fake news* a partir de Recursos Educacionais Abertos (REA) na perspectiva dos letramentos críticos. Ao longo do capítulo, são indicados possíveis benefícios e prejuízos das tecnologias na atualidade, sobretudo no contexto (pós) pandemia de COVID-19, que demanda caminhos e alternativas para o combate às *fake news*.

O segundo capítulo da obra, **Fake news, descredibilização das práticas pedagógicas e a importância da leitura crítica**, escrito por Marta Vanusa de Menezes Lopes, aborda o atual cenário de notícias falsas e os impactos negativos delas, seja construção do leitor, seja na descredibilização da educação brasileira. Com efeito, um aspecto negativo das *fake news* ainda não devidamente explorado na área é a cisão que podem emergir delas na relação entre professores e alunos nas escolas. Nesse sentido, a autora destaca a

importância do investimento escolar na leitura crítica e nos letramentos críticos, a partir de uma pesquisa realizada com alunos da rede municipal do Rio Grande do Sul.

Tutoria no Ensino Híbrido pós-pandemia de COVID-19 é o terceiro capítulo do livro, de autoria de Evandro Alcir Meyer e Ivete Koglin. Os autores apresentam uma revisão bibliográfica sobre a atuação de tutores no ensino híbrido ou *blended learning*. Para a definição das funções de um tutor, eles avaliaram os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007) e, após isso, realizaram buscas por trabalhos que versam sobre Tutoria no Ensino Híbrido, que possibilitam um vislumbre do estado da arte referente à atuação de tutores em disciplinas híbridas na educação contemporânea.

O quarto capítulo, **A percepção de estudantes sobre a afetividade no ensino superior: marcas da trajetória acadêmica**, escrito por Ana Paula Paim da Rosa, Eduarda Oliveira, Tailine Guarezi Mezzalira e Andrea Ad Reginatto, trata das percepções de estudantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), acerca da relação da afetividade entre professor e aluno. A pesquisa das autoras, de cunho qualitativo, deu-se a partir de uma aplicação de questionário semiestruturado on-line, com perguntas dissertativas e de múltipla escolha. Os dados obtidos demonstraram que os respondentes entendem a afetividade na relação professor-aluno como uma prática que prioriza atitudes de empatia, reciprocidade e respeito às individualidades. Em contrapartida, no que se refere à relação não-afetiva entre professor-aluno, foi possível perceber que eles destacam atitudes de desrespeito, indiferença e autoritarismo.

Escrito por Milena Cristinny Alves da Silva e Alan Ricardo Costa, o quinto capítulo é intitulado **"Gualín do TTK" no Rio de Janeiro e na cibercultura: letramentos críticos, letramentos de reexistência?** Os autores abordam o fenômeno da "Gualín do TTK", usada inicialmente pela comunidade do Bairro do Catete, no RJ, na década de 60, como estratégia de resistência e subversão à censura da ditadura civil-militar. A partir de levantamentos realizados no Google, no Google Acadêmico e em outros espaços virtuais, os autores confirmam que a "Gualín" tem se expandido na cibercultura, sendo abordada em estudos universitários, em músicas e mesmo em notícias de popularização da ciência. Trata-se, portanto, de uma forma de letramento crítico e de letramento de reexistência que, por meio do YouTube e de outras plataformas on-line, se ressignifica e transforma, acompanhando a sociedade atual.

Uso da plataforma Canva como ferramenta de ensino na Educação Básica é o sexto capítulo do livro, de autoria de Maura da Costa e Silva, Carlos Alessandro Silva Vargas e Andrea Ad Reginatto. No referido capítulo, os autores objetivam compreender em que medida a plataforma Canva pode ser utilizada como ferramenta de ensino crítico na Educação Básica, a partir de um estudo bibliográfico de cunho qualitativo, com abordagem dedutiva. Os resultados apontados confirmam que a plataforma Canva, juntamente com a mediação do professor, permite que os alunos participem de forma ativa da cultura digital, com acesso a diversas linguagens, desenvolvimento de protagonismo na construção de saberes e maior autonomia/criticidade no que tange às mídias digitais que consomem e produzem.

No sétimo capítulo, **Entre máquinas e leitores: dos sistemas de Inteligência Artificial Generativa ao letramento literário**, Kauê Vargas e André Firpo Beviláqua investigam em que medida o conceito de letramento literário tem sido suficiente (ou não) para explicar os novos modos de construção de sentido em textos literários, especialmente após o surgimento e popularização das tecnologias de Inteligência Artificial (IA). No capítulo é apresentado, primeiramente, um mapeamento de ações práticas e teóricas do uso de tecnologias de IA no ensino de literatura. Em seguida, identifica as possibilidades e limitações do conceito de letramento literário, em especial no contexto da construção de sentido com o uso de tecnologias de IA. Por fim, são propostas no texto atividades para o ensino de literatura com o uso de tecnologias de IA, levando em consideração uma concepção mais atual de letramento literário.

O oitavo capítulo, **Condições iniciais para o Ensino Remoto Emergencial no Rio Grande do Sul: análise documental à luz da Complexidade**, é de autoria de Daiana Pereira Torres Righi, Vanessa Fialho e Alan Ricardo Costa, que buscam analisar os documentos publicados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul junto à Secretaria de Educação do Estado, no período de março a julho de 2020. Com o suporte teórico do Paradigma da Complexidade, os autores refletem sobre as políticas que embasaram a implementação do ensino remoto e a forma como estas sinalizam uma educação mais digital e híbrida no cenário pós-pandemia. A partir dessa pesquisa documental de cunho qualitativo, temos uma visão geral sobre o processo de implantação de um ensino mais híbrido nas escolas públicas, mesmo a partir de obstáculos e dificuldades no processo.

No nono e último capítulo, cujo título é **Tecnobiografia macuxi: um estudo com mulheres indígenas residentes em Boa Vista, Roraima**, Marranda Gilliane Victoriano buscou (1) investigar quais são as práticas tecnológicas dos membros de duas famílias

indígenas (em diferentes gerações: crianças, adultos e idosos) residentes em Boa Vista; (2) identificar possíveis semelhanças e conflitos geracionais com relação às tecnologias digitais na atualidade; (3) buscar possíveis indícios de letramentos digitais nas tecnobiografias dos membros dessas famílias à luz da Linguística Aplicada Crítica. Contemplando tanto sua própria tecnobiografia quanto o estudo das histórias de vida das mulheres das duas famílias supracitadas, a autora aponta como os recursos tecnológicos atuais podem servir para preservar identidades, línguas e culturas indígenas.

Os capítulos foram lidos e avaliados por pares especialistas, que se somaram à comissão científica. Nesse sentido, agradecemos profundamente as contribuições intelectuais, bem como a revisão gramatical e ortográfica realizada. Em especial, agradecemos a contribuição generosa de especialistas integrantes do Laboratório *Imprimatur* (LABIM) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e dos profissionais vinculados a outras instituições, como o grupo EntreLinhas, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Finalmente, manifestamos nossa alegria de contar como cada participante da obra, seja na forma de autoria de algum dos capítulos, seja na forma de leitura crítica, reflexiva e questionadora. Você, que agora nos lê, a partir da sua leitura ativa, também se soma ao projeto, no sentido de contribuir para uma educação mais crítica e transgressiva na educação linguística contemporânea.

André Firpo Beviláqua

Alan Ricardo Costa

Andrea Ad Reginatto

Vanessa Ribas Fialho

(Os organizadores)

Referências:

BEVILÁQUA, A. F. Letramentos críticos, transgressão e utopia: a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas. 2022. 201f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEED. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. 2007.

hooks, b. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge: New York, London. 1994.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas: Pontes editores, 2016, p. 21-39.

MONTE-MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MÓR, W. M. (Org.) Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 315-333.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. (Org.) São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SUMÁRIO

Capítulo 1	
AS FAKE NEWS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS EM REDE E O REFLEXO NO COMBATE À PANDEMIA NO BRASIL	12
Thágila da Silveira Ribeiro; Vanessa Ribas Fialho; André Firpo Beviláqua	
Capítulo 2	
FAKE NEWS, DESCREDIBILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA	27
Marta Vanusa de Menezes Lopes	
Capítulo 3	
TUTORIA NO ENSINO HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19	44
Evandro Alcir Meyer; Ivete Martins Koglin	
Capítulo 4	
A PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: MARCAS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA	57
Ana Paula Paim da Rosa; Eduarda Oliveira; Tailine G. Mezzalira; Andrea Ad Reginatto	
Capítulo 5	
"GUALÍN DO TTK" NO RIO DE JANEIRO E NO CIBERESPAÇO: LETRAMENTOS CRÍTICOS E DE REEXISTÊNCIA?	71
Milena Cristinny Alves da Silva; Alan Ricardo Costa	
Capítulo 6	
USO DA PLATAFORMA CANVA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	91
Maura da Costa e Silva; Carlos Alessandro Silva Vargas; Andrea Ad Reginatto	
Capítulo 7	
ENTRE MÁQUINAS E LEITORES: DOS SISTEMAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA AO LETRAMENTO LITERÁRIO	103
Kauê Vargas; André Firpo Beviláqua	
Capítulo 8	
CONDIÇÕES INICIAIS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO RIO GRANDE DO SUL: ANÁLISE DOCUMENTAL À LUZ DA COMPLEXIDADE	
Daiana Pereira Torres Righi; Vanessa Ribas Fialho; Alan Ricardo Costa.....	120
Capítulo 9	
TECNOBIOGRAFIA MACUXI: UM ESTUDO COM MULHERES INDÍGENAS RESIDENTES EM BOA VISTA, RORAIMA	
Marranda Gilliane Victoriano.....	136

Capítulo 1

AS *FAKE NEWS* NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS EM REDE E O REFLEXO NO COMBATE À PANDEMIA NO BRASIL

Thágila da Silveira Ribeiro; Vanessa Ribas Fialho; André Firpo Beviláqua

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a evolução da sociedade, o homem foi em busca de técnicas ou artefatos que pudessem facilitar ou melhorar a sua vida, desenvolvendo uma série de ferramentas que o possibilitaram desempenhar inúmeras ações e rotinas inerentes à vida em sociedade. Esse ponto de vista é defendido, também, por Kenski (2011, p. 15), segundo o qual “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Em outras palavras, é possível entender, com base no autor, que, sem algum tipo de tecnologia, não há civilização humana (KENSKI, 2011).

Muitas das tecnologias que conhecemos hoje surgiram na Antiguidade. A descoberta do fogo, da escrita, da agricultura e de tantas outras coisas que se fizeram necessárias à sobrevivência humana são exemplos disso. Ainda nesse viés, é importante destacar que as potencialidades de uma determinada tecnologia não se restringem aos propósitos para o qual ela foi criada, tendo em vista que uma mesma tecnologia pode apresentar inúmeras *affordances*, na medida em que ela costuma ser afetada pelos povos e/ou pelas culturas das sociedades em que está inserida.

Atualmente, as tecnologias digitais também estão amplamente presentes em nosso cotidiano. No dia a dia, utilizamos nossos celulares, computadores, carros e inúmeros outros artefatos digitais para executar diversas atividades, usufruir de bens e serviços, alcançar objetivos laborais, entre outros aspectos. Da escrita acadêmica à mobilidade urbana, nossa vida está inexoravelmente atrelada ao uso de tecnologias digitais, nas mais diversas esferas da atividade humana.

No que diz respeito às questões de acesso, é importante destacar que, no Brasil, a aquisição de recursos tecnológicos ainda não ocorre de forma igualitária, uma vez que a desigualdade social ainda é extremamente presente em nosso país. Essa disparidade se manifesta, por exemplo, quando algumas pessoas com maior poder econômico têm acesso praticamente irrestrito a artefatos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* etc., ao passo que outras socioeconomicamente desfavorecidas, muitas vezes, não conseguem suprir sequer

suas necessidades básicas, como alimentação e moradia. Estudos como o de Leroy (2010, p. 33) fundamentam a nossa reflexão, ao defender que “dois quintos da humanidade passarão sua vida quase certamente sem sequer chegar perto de um microcomputador”.

Além disso, o acesso a tecnologias digitais *per se* não garante que a população mais pobre terá letramento para usufruir de determinados direitos sociais e políticos. Durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, por exemplo, uma parcela bastante representativa da população mais pobre, devido à falta de letramento digital (COSTA; BEVILÁQUA; FIALHO, 2020) para fazer o *download* e se cadastrar no aplicativo do governo, acabou não conseguindo solicitar o auxílio emergencial que lhe era de direito. Dessa forma, é possível depreender que o letramento digital, na maioria das vezes, pode estar relacionado a uma questão básica de cidadania.

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, destacamos, no presente capítulo, o tema das *fake news*, o qual tem se tornado um desafio crescente na sociedade brasileira. O avanço da tecnologia e das redes sociais possibilitou a disseminação de notícias falsas na internet, ocasionando inúmeros e graves problemas à democracia do país, como a desinformação generalizada, principalmente a respeito a aspectos políticos e ideológicos. Dessa forma, do ponto de vista de quem não concebe a possibilidade de neutralidade da educação (FREIRE, 2016), é imprescindível que esse tema seja tratado, também, em nossas salas de aula.

Assim, o presente capítulo busca analisar a seguinte questão: *De que forma é possível combater as fake news no contexto das tecnologias educacionais em rede?* Diante dessa questão a ser discutida, evidenciamos, como objetivo geral do trabalho, apresentar uma proposta de combate às *fake news* a partir de REA na perspectiva do letramento crítico. Como objetivos específicos, pretendemos indicar possíveis benefícios e prejuízos das tecnologias na atualidade, assim como refletir sobre a pandemia do COVID-19 e as *fake news*, problematizando o que significa ler em uma sociedade em que muitas pessoas estão habituadas a apenas compartilhar informações, sem uma compreensão mais profunda a respeito do que se compartilha e o porquê. Nesse sentido, entendemos que seria um objetivo específico da presente pesquisa, também, apresentar caminhos para o combate às *fake news*.

Sendo assim, além desta seção de considerações iniciais e justificativas, o presente capítulo apresenta as seguintes etapas: primeiramente, uma revisão teórica sobre tecnologias na política, incluindo discussões sobre notícias verdadeiras *versus* notícias falsas e a difusão de *fake news* na pandemia. Em seguida, o trabalho apresenta sites que buscam combater as

notícias falsas veiculadas em rede. Por fim, a pesquisa apresenta as considerações finais e outros comentários adicionais, além das referências bibliográficas utilizadas.

2. O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA POLÍTICA E NA VIDA

Conforme discutimos na seção anterior, a tecnologia está presente em diversas situações da vida cotidiana. Entre as tecnologias disponíveis, temos algumas desenvolvidas para fins de informação e de comunicação, as quais denominamos Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Tais tecnologias podem ser definidas como “recursos que utilizamos não somente para nos comunicarmos, mas também para facilitar nossa vida, os processos das empresas e da sociedade em geral” (AMARAL, 2018, p. 16).

Essas tecnologias desempenham um papel fundamental no processo de comunicação, uma vez que possibilitam a conexão entre pessoas das mais variadas regiões do mundo, criando uma rede de relações em que todos se relacionam de forma dinâmica e, na maioria das vezes, efetiva. Porém, tais tecnologias também apresentam aspectos negativos, pois acabam evidenciando, ainda mais, a grande desigualdade existente no mundo, na medida em que muitas pessoas não têm acesso a esses recursos tecnológicos e, conseqüentemente, são privadas de informações imprescindíveis ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento. Há, ainda, dificuldades relativas ao letramento digital (COSTA; BEVILÁQUA; FIALHO, 2020) que também podem representar uma barreira de acesso à informação e ao conhecimento.

Outro aspecto negativo quanto às tecnologias é o mau uso que muitas pessoas fazem delas, cometendo crimes, difamando pessoas ou disseminando notícias falsas. Nesse sentido, percebemos que a democratização das tecnologias é de suma importância, mas também que acaba trazendo prejuízos à nossa sociedade, uma vez que muitas pessoas não estão preparadas para essa nova era digital. Em outras palavras, entendemos a ampliação do acesso às tecnologias como um processo importante e necessário, mas que não pode prescindir de uma visão crítica e emancipatória a respeito de tais recursos.

No que se refere ao impacto positivo das tecnologias digitais na esfera política, há inúmeras vantagens que podemos destacar, a exemplo do próprio sistema de votação e de apuração de votos nas eleições, o qual serve como referência para o mundo (LORENCINI, 2011). Conforme o site do Tribunal Superior Eleitoral – TSE (BRASIL, 2021), a urna eletrônica é confiável e segura, devido a diversas medidas que são adotadas para impedir fraudes, como auditorias de *softwares*, assinatura digital, lacração dos sistemas, testes de

segurança e o boletim de urna, que pode ser consultado por qualquer eleitor que deseje conferir os dados. Outro artifício desenvolvido para conferir mais segurança às eleições foi o sistema de biometria, que impede que um cidadão se passe por outro ou vote mais de uma vez, por exemplo.

Outro aspecto positivo quanto ao uso de tecnologias na política tem a ver com a fiscalização do governo pela população, pois há um site que contém todos os gastos públicos, a fim de evitar desperdício e desvios de dinheiro público. As prefeituras, por exemplo, têm, obrigatoriamente, em seu site, um local com esses dados à disposição de qualquer cidadão que queira saber mais sobre o uso de recursos públicos. Da nossa perspectiva, iniciativas desse tipo contribuem para que princípios da administração pública como o da transparência sejam observados e respeitados.

Como um aspecto negativo quanto ao uso de tecnologias no âmbito político, podemos destacar os crimes que acontecem no espaço virtual, os quais acabam atingindo muitas pessoas e causando danos, muitas vezes, irreparáveis. A esse respeito, Leroy (2010, p. 32) destaca que:

[...] a mesma internet que nos permite consultar bibliotecas de praticamente qualquer país, ver e trocar ideias com pessoas nos mais diferentes idiomas ou simplesmente optar por uma visita virtual ao Museu d'Orsay serve à pedofilia, à disseminação do ódio racial, ao renascimento da propaganda nazista, à espionagem e ao controle dos cidadãos (LEROY, 2010, p. 32).

Sendo assim, percebemos que há um grande paradoxo quando pensamos em tecnologias em rede, tendo em vista que, por vezes, é difícil delimitar em que medida o seu uso é algo positivo ou negativo. Nesse sentido, como um último aspecto negativo, também podemos destacar o perigo da exploração das informações dos usuários que podem ser expostos nas redes, o que coloca “[...] em questão o impacto das novas tecnologias sobre a cidadania e a democracia, na medida em que ficaram abalados o direito à privacidade e a liberdade de informação” (SANTOS, 2003, p. 145).

3. (DES)INFORMAÇÃO EM REDE

Segundo Campos (2021), *fake news* são notícias falsas publicadas em veículos de comunicação em massa com o propósito de promover interesses específicos e de difamar determinados grupos ou pessoas. Devido ao seu poder viral, difundem-se rapidamente entre

as pessoas interessadas nas informações noticiadas, as quais, em muitos casos, não possuem a habilidade de verificar se a fonte é confiável e se a notícia é verdadeira (CAMPOS, 2021).

Quando compartilhamos uma notícia sem confirmarmos a fonte e/ou se suas informações realmente são confiáveis, podemos estar disseminando boatos falsos que podem prejudicar a vida das pessoas. As *fake news*, geralmente, chamam atenção com títulos sensacionalistas e exagerados, na expectativa de seduzir o leitor, indo ao encontro de suas opiniões pessoais a respeito de um tópico específico, ainda que essa posição não possua qualquer fundamento científico ou esteja ancorada somente em ignorância e preconceito. No caso desta pesquisa, interessa-nos pensar o papel das *fake news* para a tomada de determinados posicionamentos políticos.

O mundo se tornou tão imediatista que, muitas vezes, acabamos por não ter mais tempo para todas as atividades que precisamos desenvolver durante o dia. Muitas pessoas saem de suas casas ao amanhecer e só retornam quando o sol já se foi. Nesse contexto, em raros momentos de lazer, fazemos uso das redes sociais, nas quais vemos, despreocupadamente, as notícias compartilhadas por nossos amigos virtuais, deparando-nos com notícias que, pelo título, parecem interessantes. Assim, apertamos o botão de compartilhar, sem sequer entrarmos na notícia para conferir autor(es), data, local e fonte da informação. É assim que muitas têm compartilhado notícias falsas sem se dar conta, auxiliando na circulação e no conseqüente aumento da desinformação.

Contudo, o dado mais preocupante é que há pessoas que leem as notícias falsas e, mesmo sabendo que não são verídicas, compartilham em suas redes, porque concordam com o que está escrito, independentemente de ser verdade ou não. Para esses indivíduos, sua opinião pessoal vale mais do que a informação verídica que deveriam compartilhar. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva (BRASIL, 2017, p. 64).

Sendo assim, devemos sempre ter em mente que precisamos ler o que estamos compartilhando, verificar se os dados são verdadeiros e se a fonte é confiável. Da mesma forma, devemos desconfiar de qualquer indício de que uma informação não é verídica, desenvolvendo uma postura de revisão constante a esse respeito. A disseminação de

informações falsas pode acabar com a vida de uma pessoa, destruir uma família e, até mesmo, ameaçar a democracia de um país. A respeito da manipulação de informações, argumenta Santos (2012, p. 39) que “o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde [...]”. Nesse sentido, acreditamos que o acesso a tecnologias digitais e o investimento em projetos voltados aos letramentos digitais e críticos (COSTA; BEVILÁQUA; FIALHO, 2019) da população são assuntos de primeira necessidade, na medida que dificultam e/ou atenuam a manipulação e o controle das informações por parte dos grupos dominantes.

A dificuldade de identificar uma notícia falsa tem aumentado com o próprio avanço da tecnologia. Um exemplo disso são as *deepfakes*, sumariamente definidas como notícias falsas em formato audiovisual que contam com a ajuda da inteligência artificial para sintetizar imagens e sons humanos com um grau de sofisticação cada vez maior. Com as avançadas técnicas empregadas na produção das *deepfakes*, está cada vez mais difícil distinguir uma notícia verdadeira de uma notícia falsa. No entanto, mesmo no caso dessas avançadas técnicas de desinformação generalizada, há indícios que nos permitem identificar que tais notícias não são verdadeiras, contanto que se tenha formação e letramento para isso.

Na esfera política, a disseminação de *fake news* tem sido bastante recorrente, uma vez que muitos parlamentares têm atacado seus adversários com calúnias e difamações, na expectativa de prejudicar suas respectivas carreiras. Como exemplo, podemos mencionar as eleições brasileiras de 2018 e de 2022, nas quais presenciamos um "show de horrores" no que diz respeito à divulgação de *fake news*, na tentativa desesperada de conseguir ganhar o pleito e desmerecer a oposição. A esse respeito, Castells (2005) explica que:

[...] o assassinio de carácter (o denegrir da imagem de alguém) tornou-se uma possibilidade entre as armas políticas. Mensagens negativas são normalmente mais eficazes do que as mensagens positivas [...] fabricando ou manipulando informação (CASTELLS, 2005, p. 25).

Não por acaso, nas eleições de 2017 no Brasil, o candidato à presidência que ficou conhecido pela difusão de notícias falsas, devido a fortes indícios de que sua família teria envolvimento com grupos responsáveis pela produção e pela disseminação de tais conteúdos, elegeu-se presidente do país, sem nunca ter pisado em um debate para apresentar suas propostas e ideias. Da nossa perspectiva, tal situação ilustra o poder manipulador das mídias, especialmente quando colocadas a serviço de uma ética menor.

Em 2022, a população, pelo menos em parte, parece ter tomado consciência a respeito desse tipo de notícia, uma vez que o resultado das eleições foi diferente. Ainda assim, o candidato que ficou conhecido pela divulgação massiva de *fake news*, mais uma vez, teve uma votação bastante expressiva, o que indica que ainda há muito trabalho a ser feito quanto ao assunto em questão.

Ainda, parece-nos relevante argumentar que, nessa sociedade digital em que estamos inseridos, é imprescindível “saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes [...]” (SANTOS, 2019, p. 92). Dessa forma, precisamos saber filtrar as informações que recebemos, para não sermos manipulados e não nos tornarmos disseminadores de informações falsas. A esse respeito, propomos um paralelo com a citação de Bauman (2001, p. 242), o qual argumenta que “para operar no mundo (em contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera”.

Ainda no que diz respeito à importância de saber filtrar e interpretar informações, seria importante refletir sobre o papel da escola nesse processo, na medida em que, entre suas inúmeras atribuições, está a formação de cidadãos conscientes de seus atos e preparados para o convívio em sociedade. Porém, por vezes, não é o que testemunhamos no cotidiano escolar. Nossos estudantes nem sempre sabem lidar com a imensidão de informações do mundo digital, e a escola nem sempre está preparada para tratar desse assunto nas práticas pedagógicas. Nas palavras de Bauman (2010, p. 60), a “arte de viver num mundo hiper saturado de informação não foi aprendida”. Do nosso ponto de vista, esse pensamento provavelmente não representa a totalidade das práticas de ensino, mas certamente representa uma parcela significativa delas.

Ao falarmos em formação de cidadãos conscientes de seu papel no mundo, é interessante nos atentarmos às palavras de Pinto (2015), o qual explica acerca dessa realidade digital em que estamos inseridos, conforme vemos:

A nova realidade social, devido ao crescente uso das mídias, da Internet, de aparelhos móveis e da invasão das imagens no espaço público e privado, requer uma aprendizagem de letramentos em que os modos de comunicação não se limitem apenas à linguagem verbal (PINTO, 2015, p. 39).

Pinto (2015) destaca a importância de uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento dos letramentos, dessa forma, parece-nos importante definir, neste trabalho, o que entendemos pelo termo. Para o autor, o conceito de letramentos diz respeito a “práticas

sociais e culturais, pois irão fazer sentido dentro de um grupo social, que partilha visões de mundo, culturas, modos de ser e agir, valores e que possuem uma coesão na sua identidade” (PINTO, 2015, p. 29).

Ainda, a fim de ir ao encontro de nosso pensamento referente à formação de nossos alunos nas escolas brasileiras, a noção de letramentos deve estar atrelada a uma perspectiva crítica, o que chamamos de letramentos críticos. Na visão de Beviláqua, Leffa e Kieling (2019), tal conceito se refere a:

[...] um enfoque transdisciplinar que busca compreender o papel de linguagens e suas tecnologias na construção de uma sociedade mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça, classe, etc. (BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019, p. 762).

Nesse sentido, a escola tem um papel de suma importância na formação desses seres sociais que estão inseridos em uma sociedade totalmente globalizada e interligada. Jovens que estão imersos em um mundo digital e que precisam não apenas saber filtrar as informações relevantes, mas também se posicionar diante de situações que possam vir a causar problemas para eles e/ou para os demais membros da sociedade. Sendo assim, parece-nos pertinente abrir os nossos olhos para as novas possibilidades que as tecnologias podem nos oferecer, pois, nas palavras de Beviláqua, Costa e Fialho (2019), vivemos no contexto de um:

[...] mundo globalizado, caracterizado por ambientes altamente semiotizados, tendemos a construir sentidos por meio de linguagens e suas tecnologias (no plural), não sendo mais proveitoso empreendermos nossos esforços, apenas, na linguagem escrita e em tecnologias materiais como a caneta (no singular) (BEVILÁQUA; COSTA; FIALHO, 2019, p. 310-311).

Para finalizar a presente seção, que de forma alguma esgota o tema das *fake news* e suas conexões com os letramentos digitais e críticos, cabe destacar que as tecnologias digitais apresentam aspectos positivos e negativos, sendo assim, cabe a quem for utilizá-las escolher qual caminho seguir. Do nosso ponto de vista, é possível considerar o uso de tecnologias a partir de uma perspectiva crítica, isto é, consciente de suas potencialidades e limitações. Seria um equívoco pensarmos apenas no poder de destruição das tecnologias, tais como guerras, crimes, ofensas e desinformação, isto é, sem uma reflexão mais crítica, colocando-as como "vilãs" das mazelas do mundo. A esse respeito, Freire (1968a) já comentava, há algumas décadas, que:

[...] seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesma. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (FREIRE, 1968a, p. 98).

Sendo assim, cabe a nós, professores, refletirmos sobre o uso das tecnologias e sobre como inseri-las em sala de aula. É importante, ainda, considerar o seu uso associado a temas relevantes para a formação dos alunos, para que esta seja sempre pautada no ensino crítico, isto é, na autonomia dos estudantes, na percepção do seu lugar na sociedade e na conscientização de seus direitos e deveres. Além disso, tal ensino deve sempre buscar, no caso específico do tema de nosso trabalho, filtrar a imensidão de informações que temos contato ao adentrarmos no universo digital.

4. PANDEMIA DA COVID-19 E AS *FAKE NEWS*

Durante a pandemia, foi possível observar um expressivo aumento na disseminação de *fake news*, as quais, no que diz respeito à COVID-19, em sua maioria, prometiam curas milagrosas e apresentavam dados falsos sobre temas que são do domínio científico. O mundo digital é um espaço tão rico e diverso que possibilita a circulação de milhões de informações. Nesse sentido, seria um engano pensar que não haveria informações inadequadas e enganosas nesse contexto (LORENCINI, 2011). As *fake news* são prejudiciais à população e, levando em conta o contexto pandêmico que vivenciamos em um passado relativamente recente, podem ser ainda mais perigosas.

Com relação à pandemia, surgiram inúmeras notícias falsas afirmando que haveria um “kit COVID” que poderia salvar a vida dos pacientes. Nesse kit (azitromicina, vitamina, ivermectina, hidroxicloroquina, nitazoxanida), encontravam-se fármacos testados em outras doenças, os quais, do ponto de vista científico, não se mostraram eficazes no combate ao coronavírus. Nesse período, respeitáveis órgãos de saúde, tais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), orientaram para a não prescrição desses medicamentos. Em alguns casos, as próprias fabricantes dos fármacos, como é o caso da farmacêutica norte-americana Merck Sharp and Dohme (MSD), que produz a ivermectina, emitiram comunicados públicos advertindo que, naquele momento, não havia base científica que evidenciasse benefícios do medicamento no que diz respeito ao tratamento da COVID-19. No que tange ao uso da

hidroxicloroquina para o tratamento da COVID-19, o pesquisador que ficou conhecido pela publicação de um estudo defendendo o uso do medicamento para essa finalidade reconheceu publicamente que seu trabalho apresentava falhas, visto que a exclusão de alguns pacientes pode ter influenciado os resultados. Em resumo, todas as promessas de cura instantânea e/ou milagrosa foram, pouco a pouco, sendo desmentidas.

No Brasil, a questão do "kit COVID" se tornou alvo de disputa política. Muitos defendiam o seu uso por estarem imbuídos de uma ideologia que não leva em conta dados comprobatórios. Um dos fármacos muito usados, erroneamente, nos pacientes de COVID-19, foi a hidroxicloroquina, apesar de seus inúmeros efeitos adversos. Com relação a isso, o jornalista Diogo Schelp (2021), em sua coluna no site de notícias do UOL, menciona uma diretriz da associação médica brasileira que não recomenda o uso de hidroxicloroquina para o tratamento da COVID-19, e essa decisão coincide com os outros órgãos de saúde em nível mundial.

Por uma questão política, determinados setores da sociedade também disseminaram informações falsas de que o vírus teria sido criado por um país cuja ideologia política iria de encontro aos ideais defendidos pelo Governo Federal à época. Com isso, conseqüentemente, desmereceram a qualidade das vacinas oriundas desse mesmo país, indo ao limite ao afirmarem que estas continham “chips” de monitoramento. Também, publicaram informações negando as orientações da OMS no que se refere ao uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social. Líderes religiosos de reputação duvidosa também pregavam mentiras em seus templos, prometendo curas milagrosas por valores exorbitantes.

Na pandemia, existem dados científicos que confirmam ou rechaçam hipóteses, sendo contraproducente, do ponto de vista sanitário, que a população se baseie apenas em suas crenças e/ou convicções pessoais, especialmente quando estas contradizem as recomendações de pesquisadores de reconhecida trajetória. Nas palavras de Heler (2004, p. 88, grifos do autor): “[...] quien juzgue la verdad o la falsedad de un conocimiento, perteneciente a cualquier temática, lo evaluará observando el cumplimiento del *criterio de cientificidad*”.

Nesse sentido, refletimos sobre a questão: As *fake news* interferiram no combate à pandemia? Baseados em pesquisas acadêmicas (LORENCINI, 2011) e em notícias sobre o assunto, ousamos afirmar que sim, uma vez que, no caso do Brasil, por exemplo, em que o próprio representante da nação, no lugar de dar o “exemplo” aos demais, divulgava falsas notícias, circulava sem máscara e fazia discursos fervorosos contra o distanciamento social e contra as demais medidas indicadas pelos órgãos de saúde, não há como argumentar que o

caos que se instalou em nosso país não teve nenhuma relação com a disseminação massiva de falsas notícias.

5. COMBATENDO *FAKE NEWS*: ALGUNS SITES E RECURSOS NECESSÁRIOS

É indiscutível o poder que as tecnologias digitais podem ter e o quanto elas podem interferir na vida das pessoas e em questões políticas. Conforme discutimos anteriormente, existe um expressivo número de notícias falsas sendo veiculadas nas mídias, a fim de propagar desinformação e de confundir as pessoas a respeito de diversos assuntos. Isso, infelizmente, intensificou-se no contexto de pandemia.

Assim, por meio de nossas pesquisas, encontramos alguns sites que possibilitam aos usuários a checagem das informações, a fim de confirmarem se são verdadeiras ou falsas. Além disso, selecionamos alguns Recursos Educacionais Abertos (REA) sobre o tema, para que docentes de diferentes disciplinas possam ter *insights* de como esse assunto pode ser tratado em sala de aula. A seguir, apresentamos alguns sites e materiais de ensino digitais a respeito das *fake news*.

Em primeiro lugar, apresentamos um dos mais famosos sites e, inclusive, muito noticiado nas mídias televisivas, que é o *Fato ou Fake*. O site em questão foi idealizado pela Emissora da Globo e tem por objetivo investigar se determinada notícia/informação é verdadeira ou falsa. O *Fato ou Fake* é alimentado por importantes profissionais do jornalismo que, a partir de uma criteriosa análise das fontes e dos fatos noticiados, ajudam a investigar se as notícias são confiáveis ou não. Em segundo lugar, temos o *E-Farsas*, que, conforme o próprio site explica, é um dos precursores na checagem de informações. Em terceiro lugar, há uma agência associada ao Jornal Folha de São Paulo, cujo nome é *Agência Lupa*⁷. Essa agência surgiu como forma de analisar as notícias disseminadas em períodos eleitorais. Em quarto lugar, há um site jornalístico independente chamado *Aos Fatos*, o qual desenvolve um jornalismo investigativo de qualidade e tem como foco verificar o que é fato e o que não é. Por último, há a plataforma *Fake Check*, criada por duas universidades paulistas. Tanto a plataforma *Aos Fatos* quanto a *Fake Check* possuem tecnologias de última geração para fazer uma checagem extremamente criteriosa.

Depois de apresentarmos alguns sites que são importantes para o combate de disseminação de *fake news*, gostaríamos de destacar que existem muitos outros sites desenvolvidos com essa mesma finalidade. Para efeito de fechamento da presente seção,

parece-nos pertinente reforçar que as *fake news*, muitas vezes, prejudicam a vida de pessoas inocentes. Durante a pandemia, muitas notícias falsas foram veiculadas nas redes a respeito do assunto, impactando, de forma negativa, o controle do vírus, que continuava a contaminar pessoas, levando-as a óbito em muitos casos. Embora, mais recentemente, o número de mortes tenha reduzido consideravelmente devido à vacinação massiva da população, ainda é possível constatar a numerosas notícias falsas sobre o tema circulando nas redes sociais. Da nossa perspectiva, isso dificultou o trabalho das autoridades competentes, além de retardar o fim definitivo a essa crise sanitária que afetou não apenas o Brasil, mas o mundo inteiro.

Além dos sites apresentados anteriormente, selecionamos alguns REA que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas de ensino, a fim de conscientizar nossos estudantes sobre a importância de verificarem a fonte e a veracidade das informações. Esses materiais podem ser observados na Tabela 1:

Tabela 1 - REA sobre *fake news*

Título do REA	QR Code de acesso
Desinformación y xenofobia en red	
Desvendando as notícias falsas - <i>fake news</i>	

Fonte: autoria própria.

Em suma, a Tabela 1 apresenta dois REA distintos, sendo um deles destinado ao ensino de língua espanhola e outro ao ensino de língua portuguesa. Embora desenvolvidos com esse propósito específico, por estarem em formato aberto, possuem dupla funcionalidade: podem servir como fonte de inspiração para docentes que se interessem em criar seus próprios materiais sobre o tema das *fake news* ou, ainda, serem adaptados e

remixados de acordo com demandas e necessidades de diferentes contextos. Isso é de suma importância, uma vez que o tema das *fake news* permanece em constante evolução e expansão, ultrapassando os limites do presente capítulo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral proposto nesta pesquisa foi o de apresentar uma proposta de combate às *fake news* a partir de REA na perspectiva dos letramentos críticos. Dessa forma, acreditamos que obtivemos êxito em nosso objetivo, visto que conseguimos tecer uma reflexão a respeito da relação existente entre as tecnologias em rede e *fake news*, além de ilustrar como estas últimas podem interferir na vida das pessoas trazendo prejuízos. Nesse cenário, destacamos, ainda, de que forma tais aspectos podem ser tratados no ensino de línguas, indicando a produção de REA como uma importante possibilidade nessa direção.

Sendo assim, por meio de nossas reflexões, chegamos a uma possível resposta ao nosso questionamento inicial, que seria “De que forma é possível combater as *fake news* no contexto das tecnologias educacionais em rede?”. Assim, discutimos de que forma as *fake news* interferem em questões políticas, inclusive no que diz respeito à pandemia, tendo em vista que esse tipo de conteúdo não apenas influenciou a decisão de milhares de pessoas durante o período eleitoral, mas também fez com muitas pessoas não adotassem os cuidados necessários ao longo da referida crise sanitária. Devido às informações falsas que foram disseminadas nas redes, uma parcela da população deixou de acreditar no conhecimento científico, vivendo em uma completa negação da realidade. Dessa forma, muitas pessoas deixaram de se cuidar nesse período, negligenciando o uso da máscara, frequentando ambientes com aglomeração de pessoas, entre outros aspectos. Nesse sentido, conseguimos, no presente trabalho, apresentar estratégias de combate às *fake news*, como o desenvolvimento do letramento crítico a partir da verificação das notícias em agências e sites especializados, entre outros aspectos.

A produção de REA na perspectiva dos letramentos críticos, conforme explicamos anteriormente, também é apresentada, no presente estudo, como uma importante contribuição para a discussão a respeito de tais questões nas práticas pedagógicas. No que diz respeito à relação entre desinformação e educação, é importante que se desenvolva a habilidade de analisar e de questionar os conteúdos disseminado nas diversas mídias, isto é, desenvolver um olhar atento e crítico a respeito do que lemos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 65),

“é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataques a direitos [...]”.

É importante argumentar, uma vez mais, que a era digital vem impactando a política de diversas formas, sendo essa uma desvantagem quanto ao seu uso. Paradoxalmente, existem também muitas vantagens com relação às tecnologias, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, todo sistema de votação é um exemplo de bom uso do digital, possibilitando uma eleição mais segura e uma apuração mais rápida dos votos. Igualmente, existe a questão da transparência dos gastos públicos, tendo em vista que, devido aos recursos tecnológicos, o povo tem acesso a como o dinheiro público está sendo destinado, aumentando as possibilidades de participação popular na esfera política. Discussões dessa natureza, conforme defendemos, não podem ficar de fora da sala de aula.

Com a finalização deste trabalho, tendo cumprido o objetivo proposto, registramos que é importante conscientizar a população sobre o perigo que as tecnologias em redes podem trazer dependendo de seu uso. Assim, destacamos as *fake news* como um mau uso das tecnologias, não podendo ser negligenciado pelas práticas pedagógicas. Portanto, já que a democratização ao acesso às mídias e tecnologias, por enquanto, é um futuro longínquo, devemos buscar construir um tipo de “contrapropaganda”, disseminando informações úteis e verídicas (LEROY, 2010). Além disso, pensamos que a maior falha incide no sistema educativo, que ainda não está dando conta de preparar o cidadão para um mundo digital. Entendemos que a produção de REA na perspectiva dos letramentos críticos, pelas contribuições que oferece, deveria ocupar um lugar central nesse debate.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. G. TICs aplicados à alfabetização – Material elaborado pelo professor no Curso de Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Curitiba: Faculdade UNINA, 2018.

BAUMAN, Z. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Coronavírus Brasil. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Por que as urnas são tão seguras? Tribunal Superior Eleitoral, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/eleicoes/processo-eleitoral->

[brasileiro/logistica-e-preparacao/seguranca-no-periodo-pre-eleicoes-por-que-as-urnas-sao-tao-seguras](#)>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CAMPOS, L. V. O que são Fake News? UOL – Brasil Escola, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CASTELLS, M. A. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, M. A.; CARDOSO, G. (Org.). A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política. Belém: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <<https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-%C3%A0-ac%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma reflexão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HELER, M. Ciencia incierta: la producción social de la ciencia. Buenos Aires: Bibios, 2004.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2011.

LEROY, J. P. Territórios do futuro: educação, meio ambiente e ação coletiva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

LORENCINI, B. C. A Política na Era Digital. Sustentabilidade ambiental e os novos desafios na era digital. São Paulo: Saraiva, 2011.

PIECZUR, I. V.; PLUTA, L. T. O olhar multifacetado do profissional de letras: seus desafios e dificuldades. In: FAGUNDES, A.; ZIESMANN, C. I. (Org.). Construindo a profissão: a formação de professores de línguas e literaturas. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2017. p. 159-175.

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

SANTOS, L. G. Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SCHELP. D. Associação Médica publica diretriz contra hidroxicloroquina em casos leves. UOL – Notícias, São Paulo, 23 jun. 2021. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/hjppqJ>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Capítulo 2

***FAKE NEWS*, DESCREDIBILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA**

Marta Vanusa de Menezes Lopes

1. INTRODUÇÃO

As formas como os consumos de informação e a comunicação ocorrem na atual cibercultura (LÉVY, 1999) são substancialmente diferentes de outrora. Atualmente, estamos conectados em rede (COSTA *et al.*, 2020), em um mundo cada vez mais digital, com sobrecarga de informação em rede, serviços on-line, do entretenimento, da política, da saúde etc. Nessa ecologia complexa do ciberespaço, um leitor crítico, reflexivo, deve manter uma constante postura vigilante sobre aquilo que lê, acessa e consome em seu cotidiano. Essa postura é fundamental em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Ademais, a contribuição por parte das escolas deve ser considerada, sobretudo no que tange à reformulação e/ou reconstrução de novos métodos de identificação, certificação e reflexão sobre conteúdos digitais. Isso mostra-se urgente no que diz respeito aos alunos e demais usuários da internet, que podem deparar-se diariamente com conteúdos falsos em redes sociais, como o Instagram e o Twitter, por exemplo.

Com efeito, é necessário destacar como o compartilhamento e o consumo de conteúdos falsos e tendenciosos é um problema de grandes proporções na sociedade contemporânea. Para Costa *et al.* (2020), *fake news* são um dos problemas mais notórios na atual cibercultura – a cultura do ciberespaço – no qual estamos todos inseridos. Pela Web, pela mídia, pelas TICs, têm sido divulgadas de forma massiva notícias e informações falsas, conteúdos que contribuem para a desinformação e, não raro, para o crescimento da ignorância, do negacionismo e dos discursos de ódio.

Haja vista as considerações prévias, é defendida neste capítulo a hipótese de que os educadores (principalmente os professores de línguas) podem tentar gerenciar essa crise e contornar algumas questões atreladas às *fake news* por meio do ensino crítico de línguas, construindo uma estrutura de aprendizado que credibilize o processo de consumo de informação a partir de hospedeiros confiáveis (mídias, plataformas etc.) e que tenham relação com os interesses de desenvolvimento e capacitação do leitor. Assim, o objetivo geral desta

pesquisa é analisar as *fake news* e suas consequências na construção do leitor e a consequente descredibilização das práticas pedagógicas no ensino de línguas. Os objetivos específicos são: (1) discutir as correlações entre leitura e *fake news* nos estudos linguísticos atuais; (2) identificar o perfil de leitores e o impacto do consumo de fake news nas práticas de leitura deles; (3) problematizar os prejuízos que *fake news* podem aferir à educação, sobretudo no que concerne à descredibilização das práticas pedagógicas.

2. FAKE NEWS E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA

O fenômeno das *fake news*, tal qual entendemos hoje, emergiu em 2016 durante as eleições presidenciais nos Estados Unidos (ROXO; MELO, 2018). Evidentemente, em períodos históricos anteriores, vivenciamos formas variadas de distorção da informação e manipulações das massas. Autores como Filho e Teixeira (2019) acreditam que *fake news* existem desde antes de Cristo, no império romano de César. Para tal autor, mentiras sempre existiram, e ganhavam forma no cunho popular com intrigas e maldizeres. Dertarte,

[...] Embora não se trate de um fenômeno recente, a disseminação de notícias falsas pode ter sido ampliada nos últimos anos devido à velocidade e à escala com que são distribuídas por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Somada a esses fatores, há também a predisposição dos usuários, na chamada era da “pós-verdade”, a acreditar em informações que validem suas crenças e desejos intersubjetivos [...] (FILHO; TEIXEIRA, p. 2, 2019).

Na corrida presidencial estadunidense de 2016, portanto, as *fake news* popularizaram-se como um fenômeno novo no sentido de não só circularem de forma massiva via TICs, mas também de a sociedade tomar consciência desse conceito de forma ampla, podendo pensar sobre seus impactos em vários setores, como a política.

[...] *fake news* com frequência aparece como sinônimo de pós-verdade, adjetivo “relativo a ou denotando circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública que os apelos à emoção e às crenças pessoais”. A expressão também foi incorporada aos debates de jornalismo [...] e influenciou diretamente iniciativas como o *Google News Lab* – que estabeleceu “Confiança e Verificação” como um de seus quatro focos de atuação – e recentes atualizações do site de rede social Facebook. (ROXO; MELO; p. 1-2, 2018).

Roxo e Melo (2018) ainda analisam que a massiva onda de notícias falsas e inverdades, por mais que tenha força no meio jornalístico, com motivações políticas,

chegaram ao atual *status* também por contemplar características das gerações atuais, traços contemporâneos. Logo, os autores conceituam *fake news* em três sentidos:

[...] 1) no primeiro sentido, *fake news* são entendidas como fatos reais que não mereciam tanta atenção quanto receberam; 2) a expressão também aparece como sinônimo de propaganda, especialmente de propaganda política: “[...] discurso utilizado como arma que mistura discurso verdadeiro, enganoso e falso, e é projetado explicitamente para fortalecer um lado e enfraquecer o outro”; 3) por fim, *fake news* também pode ser uma forma de designar o que o autor chama de *disinformatzja*, isto é, falsas notícias que não possuem a intenção de convencer alguém de algo, sim, de poluir os meios de comunicação e gerar suspeitas em relação a confiabilidade das empresas de comunicação em geral. (ROXO; MELO; p. 4, 2018).

Ademais, é fundamental registrar que a força e a notoriedade das *fake news* estão em sinergia com o capitalismo, no qual cotidianamente são consolidadas grandes empresas focadas em disseminação de fatos duvidosos e inverídicos:

“notícias falsas não são frutos da tecnologia”, pois “existem relatos de noticiário falso desde o Império Romano”. Não é novidade, portanto, que a mentira sempre foi disseminada com objetivos políticos na história da humanidade. Porém [...] a distribuição de notícias falsas se transformou em um negócio lucrativo, com o surgimento de agências especializadas na produção de conteúdo sem checagem em diversos países, a partir de 2013. Elas operam “com baixo custo editorial, ou seja, sem investimento em redações, equipes de checagem, editores e, ainda, abusando de *bots*, algoritmos [...] criados para espalhar *fake news*” (FERRARI, 2018, p. 62).

Ferreira Filho (2017) concorda com essa perspectiva ao afirmar que *fake news* nada mais são que um campo vasto de desinformação regido por um jogo de interesses. Seja qual for o conteúdo, quando atrelado a um conceito inexistente, vale-se da fama, do poder, da política e de demais posições de destaque para atingir o alvo:

Há, pelo menos, outras três formas de desinformação de conteúdo verdadeiro: a primeira diz respeito ao viés do falso equilíbrio (onde a um fato verdadeiro é atribuída relevância desproporcional para opor outro fato também verdadeiro, conduta a que servem, por vezes, pesquisas estatísticas); a segunda diz respeito a certo tipo de distorção hermenêutica onde uma notícia verdadeira é interpretada e redistribuída a partir de pressupostos falseantes (um exemplo paradigmático desse fenômeno pode ser a entrevista que a senadora Gleisi Hoffmann concedera à rede de tv árabe Al-Jazeera em abril de 2018 onde fez defesa do ex-presidente brasileiro Luiz Inácio “Lula” da Silva, então preso pela justiça federal sob acusação de corrupção ativa: houve uma certa comoção social após a entrevista orientada pela alegação de que a senadora fazia apelo a uma célula terrorista, alusão ao grupo Al-Qaeda). Por fim, há casos em que certos veículos informativos são acusados de atenderem a agendas ideológicas em particular: neste caso, mesmo se verdadeira a acusação, atender a uma agenda ideológica não é condição suficiente para a falsidade do que é noticiado pelo veículo (consideremos o viés de repetição), isto

é, não se trata necessariamente de *fake news*, mas de partidarismo (FERREIRA FILHO, 2017, s.p.).

Uma linha estratégica de combate às *fake news* na atualidade é por meio dos gêneros textuais/discursivos, que são formas relativamente estáveis de produção e uso da língua e da linguagem (MARCUSCHI, 2008). Dentro das muitas esferas da comunicação (como a esfera jornalística¹), encontramos diversos gêneros textuais, que são classificados de acordo com a estrutura textual e o tipo de conteúdo a que se refere. Conforme Seixas (2013, p. 166), “gênero jornalístico diz respeito ao texto, ao discurso, à narratividade, se quisermos. Categorias como função e finalidade, tratadas também como propósito ou intencionalidade, narração, dissertação e ‘relato’ são importantes”.

Com base em Seixas (2013), para que um produto textual tenha valor, sentido e represente um fato com segurança, é preciso seguir uma estrutura pré-determinada que qualifica/valida o conteúdo. E isso precisa ser um dos pontos centrais dos debates sobre jornalismo e notícia. Entretanto, conforme aponta o autor,

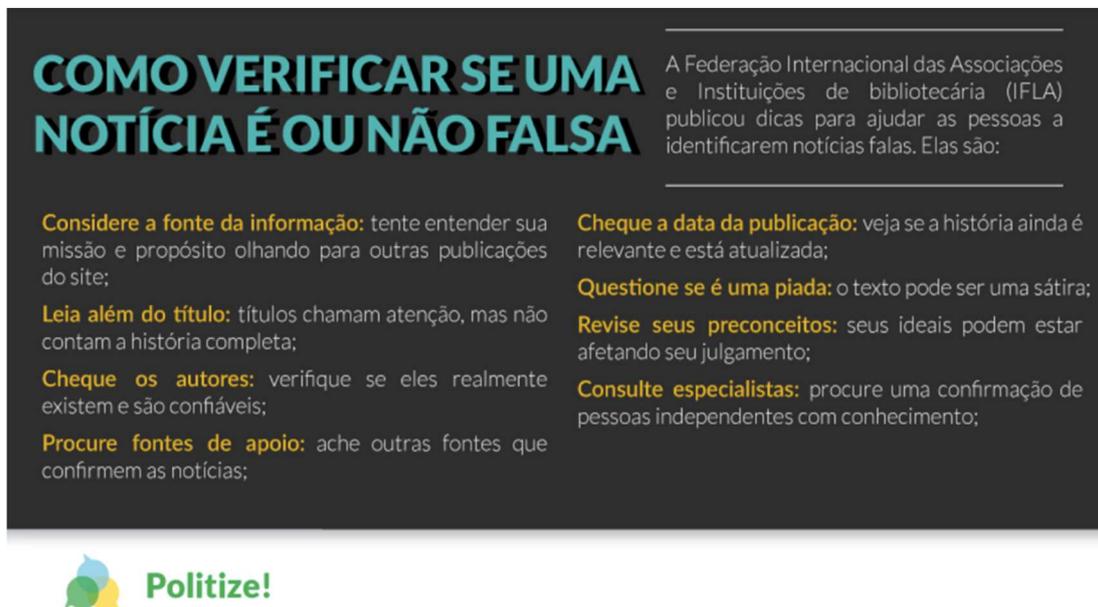
os estudos de gêneros jornalísticos em impresso, rádio e televisão no Brasil, na verdade, têm mantido, ao fundo, apenas noções como enfoque, *lead*; mais tangencialmente, acontecimento e fato; e, de maneira mais abrangente, as noções de contrato fiduciário e valor-notícia. Enfoque e *lead* aparecem na definição de “formatos” como cronologia ou “história colorida”. Assim como os termos fato e acontecimento aparecem mal definidos na explicação de nota, notícia, reportagem, uma consequência da frágil definição desses conceitos nos próprios estudos de jornalismo (SEIXAS, 2013, p. 166).

Autores como Melo e Assis (2016) definiram uma estrutura que determina cada gênero e sua funcionalidade: (1) Informativos: reportagem, notícia, entrevista, coluna, artigo, crônica, cartas, caricatura e charge. (2) Opinativos: editorial, artigo, resenha ou crítica, coluna, comentário, crônica, carta, charge e caricatura. (3) Interpretativos: reportagem interpretativa, reportagem em profundidade. (4) Utilitários: indicador, cotação, roteiro, serviço, olho, dica. (5) Diversionais: entretenimento, ficcionais, relativos, sem extrema necessidade, conteúdos frios. Considerando a tipologia de gêneros textuais e suas

¹ Neste capítulo, destaque maior é dado à esfera jornalística, pelo grande alcance que tais gêneros têm na sociedade. Além disso, Roxo e Melo (2018) acreditam que *fake news* estão diretamente ligadas aos conceitos jornalísticos. Para tais autores, as notícias falsas “são consequência de um movimento a partir ao qual o campo jornalístico consegue impor suas regras internas para outros campos de produção” (ROXO; MELO, 2018, p.1), razão pela qual eles questionam “as oposições entre verdade e mentira, entre investigação jornalística ou falta dela”, para que possamos avançar nessa discussão sobre a veracidade, “que não pode ser separada da discussão da autoridade e do pacto de credibilidade entre meios de comunicação e cidadãos” (*idem, ibidem*).

funcionalidades na sociedade atual, podemos explorá-los por meio da leitura crítica para a identificação das *fake news*. A imagem a seguir (Imagem 1) é um exemplo prático disso:

Imagem 1: Folder da campanha *Politize!* para a verificação de notícias falsas



Fonte: a autora.

No referido folder constam dicas para verificar se uma notícia é ou não falsa. Embora não use uma metalinguagem referente aos estudos de gênero, nem explicita tal perspectiva teórica subjacente ao material, nota-se a estratégia de ensinar ao leitor a explorar determinadas características e aspectos pertinentes ao gênero textual, como a fonte, os autores, a data de publicação, e o tipo de conteúdo (se é humorístico ou não, por exemplo). Esse tipo de abordagem corrobora a hipótese de que a leitura crítica de gêneros textuais/discursivos é uma estratégia potente de identificação e combate a *fake news*, principalmente no caso de gêneros jornalísticos.

Para José Marques de Melo e Francisco de Assis, no livro compilado *Gêneros Jornalísticos no Brasil* (2010), toda estrutura constrói e ajuda a contextualizar/gerar identificação com o assunto atual, as tendências do momento e as preferências do leitor. Esse argumento reforça a importância dos gêneros na atualidade. É indispensável que, para o consumo de determinado conteúdo (ou gênero textual) ser efetivo, é preciso despertar o interesse no leitor, tanto quanto dar a ele subsídios para entender o texto lido/consumido.

Haja vista todo o exposto, é adequado pensar que uma das armas mais eficazes contra o consumo de *fake news* é a leitura crítica. Por meio dela, é possível detectar o conteúdo,

analisar se é suspeito ou verídico, aceitar ou desconfiar das fontes citadas, e assimilar o tipo de matéria que está consumindo. No entanto, para atingir esse nível de reconhecimento, é preciso letramento crítico. Em suma, o letramento crítico diz respeito aos usos da língua/linguagem para repensar e questionar o mundo, as injustiças e as violências de todas as ordens: de gênero, raça, credo etc. (BEVILÁQUA, 2017; COSTA *et al.*, 2020). O letramento crítico é construído na/pela leitura. Autores como Martins (1988) e Freire (2011) apontam a importância da leitura e de seu caráter polissêmico como

elementos essenciais na formação dos educandos, pois, a leitura promove ampliação do indivíduo no contexto socioeducativo, porque é um processo contínuo que auxilia o indivíduo para que seja capaz de gerar novas chaves de interpretação de textos diversos, contribuindo para a construção do conhecimento e geração de novas formas de conhecimento (MARTINS, 1988, *apud*. FREIRE, 2011).

Feitosa, Feitosa e Júnior (2021, p. 02) acreditam que a leitura é “fundamental, insubstituível para o sucesso dos educandos e educadores em sala de aula”. Só assim é possível transformar, desde os primeiros contatos com a leitura, as relações de aprendizado, ensino, consumo informativo e conhecimento/pensamento crítico.

Tendo em mente que a quantidade de indivíduos que saem do ensino fundamental sem interpretar o que leu ainda é uma realidade que precisa ser avaliada para ser possível extinguir esse problema [...] cabe aos profissionais docentes empregar a leitura em suas aulas considerando como aspecto de integração e socialização, baseada em uma prática pedagógica centrada na leitura e interpretação de textos (FEITOSA; FEITOSA; JÚNIOR, 2021, p. 02).

Há estudos que indicam baixos índices de proficiência em leitura por parte de estudantes (*e.g.* MATOS, 2018; GABRIEL *et al.*, 2020). Nesse viés, urge destacar a importância da leitura crítica e dos letramentos críticos para a formação de leitores críticos nas escolas, visando combater a disseminação de *fake news* na atualidade. Santos (2021, p. 88) traduz pontualmente a tese defendida neste capítulo quando aponta que a informação, independente de sua origem ou derivação, “deve ser passada ao leitor com a determinada acessibilidade e compreensão necessárias ao seu entendimento, devendo fornecer subsídios necessários para a sua interpretação crítica, tornando possível a transformação e valorização do leitor”.

3. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa aplicada, focada na questão das *fake news* e a necessidade de uma educação crítica.

O primeiro procedimento metodológico foi a pesquisa bibliográfica. Foram avaliados na literatura da área os conceitos de “*fake news*” e de “leitura”, e a importância que esta carga para a formação do pensamento crítico. Também foram mobilizadas pesquisas e publicações que ajudam a pensar como o cenário atual compreende as relações de ensino, práticas pedagógicas e *fake news*. Os resultados de tal procedimento metodológico foram apresentados anteriormente.

O segundo procedimento metodológico foi a investigação diagnóstica, realizada através de um questionário on-line aplicado via *Google Forms*. O formulário foi desenvolvido para possibilitar reflexões sobre práticas de leitura, consumo de informações e notícias falsas no meio digital, e o impacto destas nas instituições educacionais (e seus gestores e professores). Tal formulário foi aplicado aos sujeitos de pesquisa nos meses de outubro e novembro de 2021. Os sujeitos da pesquisa são estudantes da Educação Básica. O grupo de sujeito de pesquisa abarca 100 aprendizes² do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), todos alunos da rede municipal (privada ou pública) de Alegrete, município do Rio Grande do Sul (RS).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira parte do questionário possibilita o esboço do perfil dos participantes da pesquisa, considerando dados gerais, como nome e idade. Foram propostas três faixas etárias: 22,8% dos entrevistados têm de 10 a 13 anos, 52,2% têm de 14 a 16 e 25% têm 17 anos ou mais. A maioria desses alunos está entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental: 16,5% dos alunos estão no 6º ano, 3,3% estão no sétimo, 12,1% no oitavo, 15,4% no nono e 52,7% estão entre o 1º e o 3º ano do ensino médio.

² Tais sujeitos – que tiveram seu anonimato garantido por questões éticas – puderam escolher livremente quais perguntas do questionário iriam responder. Não havia nenhuma questão obrigatória no formulário on-line, razão pela qual algumas questões contam com números de respostas que variam em comparação com outras.

No que diz respeito à instituição de ensino, 93,5% dos participantes da pesquisa estudam em escolas públicas, e 6,5% em escolas privadas. Com relação ao acesso à internet, 69,2% possuem acesso à internet na escola, mas os outros 30,8% não o tem.

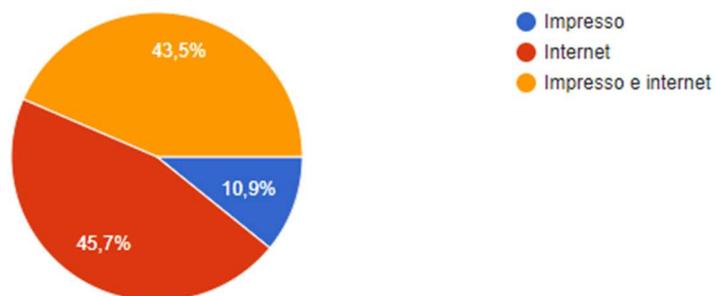
Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a prática de retirada de livros na biblioteca escola. A pergunta “Você tem acesso à biblioteca da escola, podendo levar livros para casa?”, obteve respostas variadas: 81,5% dos estudantes afirmaram que podem retirar livros. Por outro lado, 18,5% dos participantes afirmaram que não. Nesse viés, embora a maioria consiga acesso ao acervo de livros escolas, ainda há uma parcela significativa de estudantes que não tem o mesmo acesso, dificultando as práticas de leitura.

A Imagem 2 (a seguir) apresenta os resultados referente à leitura dos participantes da pesquisa em diferentes suportes e mídias. Dos consumos diários feito pelos alunos, 10,9% consomem só conteúdos impressos, 45,7% consomem apenas na internet e 43,5% realizam o consumo em ambos os formatos. Os 10% que realizam somente leitura impressa admitiram que consomem de forma mais específica livros, revistas e jornais.

Imagem 2: Sobre o consumo de informação e leitura em diferentes suportes e mídias

Você costuma ler mais conteúdos impressos ou conteúdo digitais na internet?

92 respostas



Fonte: da autora.

Outro fator importante nessa questão da leitura é a falta de acesso e/ou inexistência de internet em sua casa. Quando questionados sobre o acesso à internet, 5,4% respondem não o têm, enquanto 94,6% dispõem de sinal de qualidade em sua residência. Nesta análise da primeira parte do questionário aplicado aos participantes da pesquisa é possível notar que as escolas, mesmo com avanços tecnológicos, ainda não dão conta de uma estrutura plena de fomento às práticas de leitura na atual sociedade digital. Ainda são necessárias melhorias em termos de infraestrutura, sobretudo para uma parcela de alunos socioeconomicamente menos

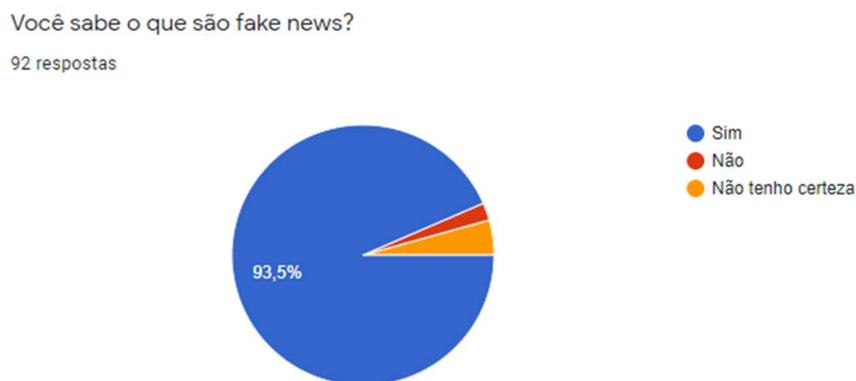
favorecida, que não possui internet em suas residências e nem poder aquisitivo suficiente para comprar e consumir livros impressos.

4.1 Estudantes leitores e o impacto do consumo de *fake news*

Analisando os dados prévios, que ajudam a esboçar o perfil dos participantes da pesquisa, percebe-se lacunas no acesso dos alunos com a internet e com os livros da escola. Em contrapartida, o contato desses estudantes com as *fake news* é menor, devido à falta de acessibilidade. Temos, portanto, um impasse, no sentido de que não adianta o aprendiz estar “a salvo” das *fake news* por estar fora da internet; sem acesso à Web, o aluno perde oportunidades de fortalecer seu senso crítico, estimular sua criatividade e fazer curadoria de conteúdo digital.

Quando questionados abertamente sobre o conceito de *fake news*, foram obtidos os seguintes resultados: 93,5% dos alunos afirmam que sabem o que são, 4,3% não tem certeza e 2,2% não tem conhecimento sobre, conforme mostrado na imagem a seguir (Imagem 3).

Imagem 3: Sobre o conhecimento que os participantes da pesquisa têm de *fake news*



Fonte: da autora.

Na sequência, foi solicitado aos estudantes que explicassem com suas palavras o que era compreendido por *fake news*. Das 100 pessoas que responderam este questionário, 87 descreveram *fake news* em suas concepções pessoais. De modo geral, os participantes do estudo entendem *fake news* como: “notícias falsas”, “conteúdo utilizado para disseminar mentiras”, “coisas que não são reais”, “notícias sem fonte ou [sem] cabimento”, “mentiras passadas por pessoas desinformadas”, “informações erradas”, “algo de fontes não

confiáveis”, “[conteúdo] enganoso” e “desinformação”. Nota-se, também, que os estudantes associam as *fake news* ao jornalismo. Afinal, a maioria das respostas apontam para noções como: boatos repassados por “imprensa marrom” (expressão de cunho pejorativo popularmente mobilizada para designar um veículo jornalístico destinado a popularizar conteúdos tendenciosos e/ou vazar informações inverídicas, conhecidos como “furos de reportagem”, mais comum entre o mundo dos famosos). Em algumas respostas, os estudantes também relacionaram as *fake news* a esse referido jornalismo produzido por jornalistas movidos pelo sensacionalismo e por “paparazzis” (fotógrafos que perseguem pessoas, geralmente trabalhando escondidos para flagrar momentos e reações indevidas e vender a veículos jornalísticos como a “imprensa marrom”).

Também foi apresentada aos participantes do estudo a seguinte questão: “Ao ler um texto, você saberia reconhecer se as informações apresentadas são verdadeiras, ou se é um caso de *fake news*?”. Sobre essa questão, 59,3% assinalaram a alternativa “sim”, alegando que acreditam reconhecer *fake news*, enquanto 31,9% dizem não saber se conseguem reconhecer. Além disso, 8,8% votaram na alternativa “existe maneiras de reconhecer?”. Nesse viés, os estudantes que não estão cientes das estratégias de leitura crítica para a identificação de *fake news* demonstram a importância da iniciativa *Politize!* (mostrada na Imagem 1) e de ações que visem ao letramento crítico necessário para o reconhecimento de notícias falsas. Um exemplo possível de ação nesse sentido é aquele recentemente proposto pela Prefeitura de Niterói (Rio de Janeiro) em parceria com o *Instituto Vero* (comandado pelo youtuber Felipe Neto) e o instituto *E se Fosse Você?*, da ex-deputada federal Manuela D’ávila (PCdoB). Ambos fundaram seus institutos após inúmeros casos de *fake news* (muitos levados à justiça) e agora efetuam projetos educativos de fomento à leitura crítica, partindo do pressuposto de que uma educação crítico-libertadora é urgente no Brasil. Segundo reportagem d’A Gazeta³, em nota divulgada pela prefeitura de Niterói, com a parceria, os institutos desenvolvem atividades voltadas a docentes e alunos da rede municipal de ensino.

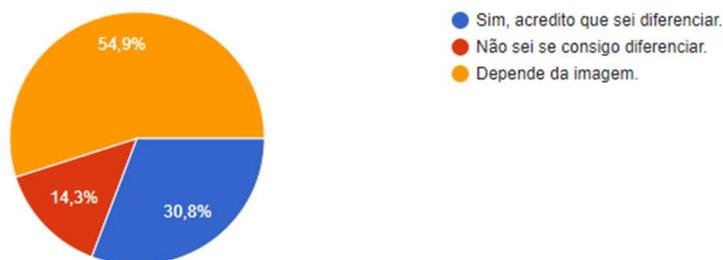
Na parte destinada ao reconhecimento de imagens falsas ou editadas em softwares como o *Photoshop*, 30,8% dos participantes da pesquisa acreditam que sabem diferenciar verdadeiras de falsas, 14,3% não sabe se consegue e 54,9% dizem que depende da imagem, como pode ser visto na imagem a seguir (Imagem 4).

³ Matéria disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/felipe-neto-manuela-davila-parceria-prefeitura-combater-fake-news/>>.

Imagem 4: Sobre a capacidade dos participantes da pesquisa de identificar imagens falsas

Você consegue diferenciar uma imagem verdadeira de uma imagem falsa (por exemplo, alterada com Photoshop ou outro software de edição de imagens)?

91 respostas



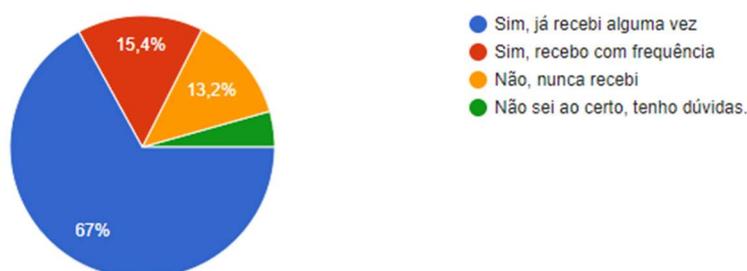
Fonte: da autora.

Com relação às redes sociais (como Facebook, WhatsApp, Instagram e Twitter), 67% dos participantes afirmaram que já receberam alguma vez notícias falsas por esses meios, 15,4% recebem com frequência, 13,2% nunca recebeu e 4,4% não sabe ao certo e/ou tem dúvidas.

Imagem 5: Sobre o recebimento de *fake news* em redes sociais

Você já recebeu alguma informação falsa pelas suas redes sociais: facebook, whatsapp, instagram, twitter, email?

91 respostas



Fonte: da autora.

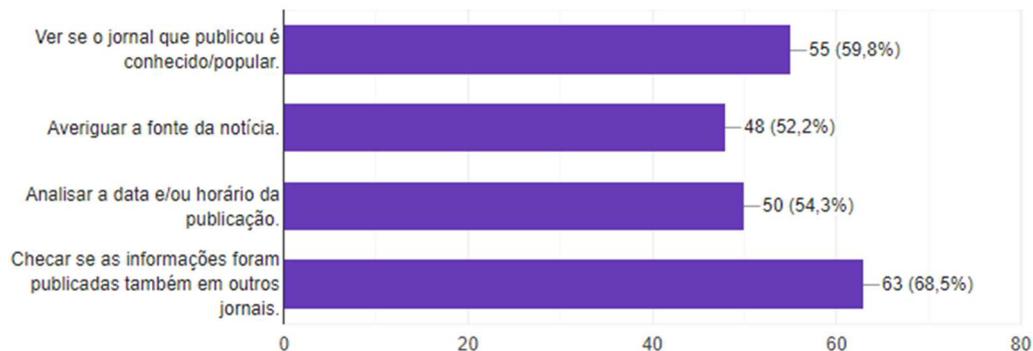
Na questão seguinte, foram abordadas as ações utilizadas na/para a leitura de uma notícia, levando em consideração a possibilidade de marcar mais de uma resposta. A alternativa “ver se o jornal que publicou é conhecido/popular” teve 55 respostas e acumulou um total de 59,8%, sendo a mais marcada. Já “averiguar a fonte da notícia” teve 48 respostas e chegou a 52,2%. “Analisar a data e/ou horário da publicação” somou 50 respostas e o total de 54,3%. Por fim, “checar se as informações foram publicadas também em outros jornais”

foi a mais selecionada, com 63 votos, correspondendo a 68,5% de votantes da pesquisa (lembrando que, ao todo, são 100 estudantes participando da pesquisa).

Imagem 6: Sobre estratégias de leitura para identificar notícias falsas

Marque as alternativas a seguir, que são ações que você realiza ao ler uma notícia (você pode marcar quantas alternativas quiser):

92 respostas



Fonte: da autora.

Destarte, é perceptível que alguns alunos consomem e têm certas dificuldades e/ou não sabem identificar quando um conteúdo (texto, notícia ou imagem) tem origem duvidosa ou falsa. Embora o consumo das redes sociais e internet seja elevado, ainda existe uma necessidade em saber diferenciar o material consumido e potencializar o pensamento crítico dos alunos.

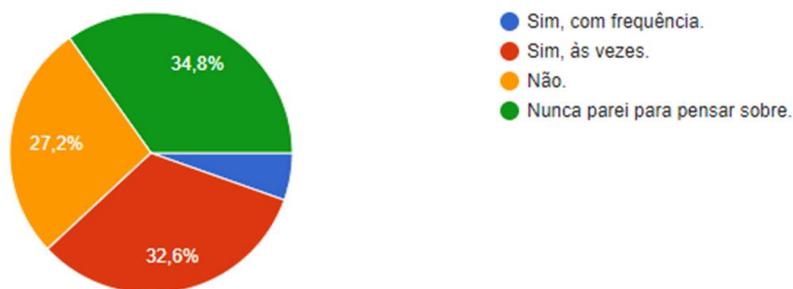
4.2 Prejuízos das *fake news* na educação e na descredibilização das práticas pedagógicas

Quando analisamos a relação entre professores, consumo de notícias e educação, precisamos levar em consideração a possibilidade de alunos não credibilizarem conteúdos apresentados em certos espaços escolares. Esse é um dano colateral das *fake news* que precisa ser considerado: na atual sociedade, permeada de notícias falsas e negacionismo científico, aprendizes podem se voltar contra seus professores, frequentemente acusados de serem doutrinadores e, conseqüentemente, descredibilizados. Quando questionados sobre alguma desconfiança em relação aos professores, 5,4% afirmam desconfiam com frequência, 32,6% desconfiam às vezes, 27,2% não desconfiam e 34,8% nunca pararam para pensar sobre.

Imagem 7: Sobre a possível descredibilização dos professores em sala de aula

Você já desconfiou de alguma informação apresentada por seu professor em sala de aula?

92 respostas



Fonte: da autora.

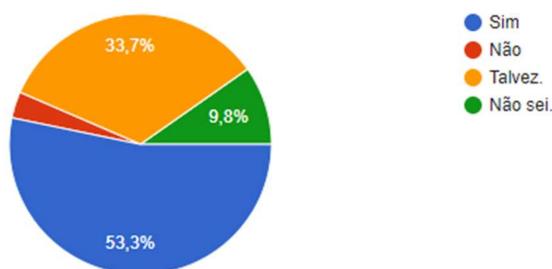
A questão sobre como os alunos viam a escola, no que diz respeito ao combate à circulação de *fake news*, obteve as seguintes respostas: 42,4% acreditam que a escola ajuda, 16,3% acreditam que a escola não ajuda e 41,3% não sabem opinar.

Também foi perguntado, via questionário, o papel dos professores de língua portuguesa. Sobre isso, 53,3% dos alunos acreditam que sim, com o apoio do professor de português é possível combater/identificar, 3,3% acreditam que os professores não podem fazer nada, 33,7% têm dúvidas sobre isso e 9,8% não sabem.

Imagem 8: Sobre a contribuição das aulas de português na identificação de *fake news*

Você acredita que os professores de português podem auxiliar na aprendizagem de técnicas de identificação e de *fake news*?

92 respostas



Fonte: da autora.

Na pergunta seguinte, foi solicitado aos alunos sugestões de meios e modos da escola e dos professores auxiliarem nesse processo. A maioria sugeriu a inserção de palestras, oficinas, conteúdos voltados ao assunto, definir processos de identificação, minicursos, trazer

exemplos, apresentar as questões desde o começo da compreensão e formação do saber, incentivar a leitura e o consumo de informações em sites seguros, entre muitas outras.

Por fim, concluindo o questionário, foi solicitada uma avaliação geral: “De 0 a 10, sendo 0 "Não contribui em nada ou quase nada" e 10 "Contribui muito ou totalmente", responda à questão: como as aulas de linguagens podem contribuir para a formação de leitores críticos, que tenham habilidade para reconhecer *fake news*?”. Em suma, 18, 1,1% dos alunos votaram nas opções 1 e 2; 2,2% na opção 3; 0% na opção 4; 10% na opção 5; 12,2% na opção 6; 7,8% na opção 7; 17,8% na opção 8; 20% na opção 9 e 27,8% na opção 10.

É notória, pois, a preocupação dos alunos com relação à forma que os professores e as instituições educacionais abarcam a temática “*fake news*”. As relações de confiança e credibilidade ficam abaladas não somente no plano individual, mas também na materialização de informações abordadas coletivamente em sala de aula por professores. Em contrapartida, fica evidente também o interesse de alunos por encontrar apoio nos professores e na escola, sobretudo para o desenvolvimento de letramentos críticos, que possibilitem identificar e combater as *fake news*. Há muito a ser explorado nesse tema, que não se esgota, mas os dados já possibilitam afirmar o importante papel docente na construção de uma pedagogia crítica e libertadora que possibilite aprender a reconhecer, capacitar e estruturar o saber e o letramento crítico (BEVILÁQUA, 2017), tão necessário aos estudantes leitores e às pessoas de modo geral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na presente pesquisa, por meio da qual foram avaliados os casos de estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio (1º, 2º e 3º ano), nota-se que estes concordam, de modo geral, que *fake news* são consideradas o novo “mal do século”. É perceptível, a partir dos dados coletados, o consumo de *fake news*, a baixa procura pelo reconhecimento e a veracidade do conteúdo e, por fim, o *déficit* de leituras no que concerne ao exercício crítico-reflexivo de cada indivíduo.

Após a análise dos dados, foram levadas em consideração a hipótese e o objetivo deste estudo. Como hipótese, partiu-se da premissa de que docentes (e a educação em geral) podem contribuir para o gerenciamento dessa crise atual de *fake news* na sociedade (NASCIMENTO, 2020) e contornar as questões atreladas às notícias falsas por meio do ensino crítico de línguas, construindo uma estrutura de aprendizado que credibilize o

processo de consumo de informação a partir de hospedeiros confiáveis e que tenham relação com os interesses de desenvolvimento e capacitação do leitor. Sobre esse ponto, há duas questões que merecem registro: a primeira é de que, sim, os alunos acreditam que eles, bem como as instituições de ensino, podem criar estratégias – sobretudo por meio da produção de conteúdos, oficinas e minicursos – que capacitem os leitores na leitura crítica e fomentem letramentos críticos. Para Santos (2021), essa função é dever dos professores e corpo pedagógico como um todo, pois está relacionado às questões de leitura, formação do senso crítico e construção do saber por processo de aprendizagem:

[...] cabe ao professor oportunizar situações de ensino e de aprendizagem que envolvam a leitura e a escrita como objeto social do conhecimento, não devendo desrespeitar os conhecimentos que o educando traz consigo, seja do ambiente familiar ou de qualquer outro convívio social. Tão importante quanto os docentes, estão os profissionais que compõem a equipe técnico pedagógica que podem desenvolver projetos que objetivem o aprimoramento de habilidades referentes à leitura e a escrita como podem, ainda, apoiar pedagogicamente os docentes na constituição do senso crítico (SANTOS, 2021, p. 88).

O segundo ponto que deve ser registrado diz respeito ao objetivo geral desta pesquisa: analisar *fake news* e suas consequências na construção do leitor e a consequente descredibilização das práticas pedagógicas no ensino de línguas. Sobre isso, foi possível notar que há algumas lacunas que precisam ser preenchidas, desde o processo inicial de alfabetização até a formação do letramento crítico. É perceptível que o consumo de *fake news* pode estar ocorrendo diariamente via redes sociais. Parcela significativa de estudantes não tem contato e/ou instrumentalização eficaz de para identificar e reconhecer conteúdos, informações e imagens falsas.

Finalmente, cabe problematizar os prejuízos que *fake news* causam na educação e na aprendizagem de línguas, sobretudo no que concerne à descredibilização das práticas pedagógicas. Sobre isso, foi possível concluir que os professores e as escolas deverão atuar de forma mais enfática no fomento aos letramentos críticos, sobretudo a partir de tecnologias digitais, acesso à internet e exercícios crítico-reflexivos de consumo de informações que gerem identificação e confiança por parte dos alunos. Nesse mesmo sentido, é notória a opinião da maioria dos estudantes entrevistados, de que a escola e os professores seriam fundamentais para preencher essa lacuna existente na formação de leitores críticos.

REFERÊNCIAS

BEVILÁQUA, A. F. Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos. 2017. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – UCPel: Rio Grande do Sul, 2017.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. S.; FIALHO, V. R. Paulo Freire hoje na Cibercultura. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

FEITOSA, N. S.; FEITOSA, F. S.; JÚNIOR, F. R. F. A importância da prática de leituras para o desenvolvimento do senso crítico na sala de aula. *Educationis*, v.9, n.1, p.46-52, 2021.

FERRARI, P. Como sair das bolhas. São Paulo: Educ, 2018.

FERREIRA FILHO, J. B. Uma definição para *fake news*. A verdade sob suspeita: fake news e conduta epistêmica na política da desinformação. *Academia*. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/38074713/A_verdade_sob_suspeita_fake_news_e_conduta_epist%C3%AAmica_na_pol%C3%ADtica_da_desinforma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 set. 2021.

FILHO, A. R. F.; TEIXEIRA, P. F. Nova escola contra as *fake news*: a checagem de fatos especializada em educação. 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/45664497/NOVA_ESCOLA_CONTRA_AS_FAKE_NEWS_A_CHECAGEM_DE_FATOS_ESPECIALIZADA_EM_EDUCA%C3%87%C3%83>. Acesso em: 17 set. 2021.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GABRIEL, R.; BORSATTI, D. A.; COSTA, A. R.; CARVALHO, K. S.; RIEGER, N. P.; TATSCH, M. C. A ciência da leitura e suas implicações educacionais. Tradução de artigo de Mark S. Seidenberg. *Revista Prolíngua*. Vol. 15, n. 2, 2020.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272p.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARTINS, M. H. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 1988.

MATOS, A. M. S. Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MELO, J. M.; ASSIS, F. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom* (São Paulo. On-line), v. 39, p. 39-56, 2016.

MELO, J. M.; ASSIS, F. (Org.) Gêneros Jornalísticos no Brasil. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2010. 331p.

NASCIMENTO, C. E. G. *Fake news*, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 1, p. 243-263, 2020.

ROXO, M. A.; MELO, S. Hiperjornalismo: uma visada sobre *fake news* a partir da autoridade jornalística. *Revista Famecos*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-19, 2018.

SANTOS, P. B. Equipe técnico-pedagógica: constituição do senso crítico por meio da leitura e da escrita. Revista Científica FESA, v. 1, n. 3, p. 86-107, 2021.

SEIXAS, L. Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos. Galáxia, São Paulo, v. 13, p. 165-179, 2013.

Capítulo 3

TUTORIA NO ENSINO HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

Evandro Alcir Meyer; Ivete Martins Koglin

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia está presente na sociedade atual e, paralelamente à evolução social, ocorre a adesão e a readaptação dos processos de ensino e aprendizagem à esta nova realidade. A pandemia de COVID-19, que se espalhou pelo mundo em 2020, mostrou a importância de se pensar em ações e modos de inserir as ferramentas digitais no nosso cotidiano, seja para trabalho, lazer ou estudo.

No período em que as pessoas permaneceram resguardadas em seus lares para preservação da saúde, os profissionais da educação – professores, tutores e atores diversos do processo educativo – lançaram-se ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para desbravar caminhos para uma situação de ensino remoto, utilizando recursos da Educação à Distância, por muitos desconhecida e até discriminada.

Nos últimos três anos, impulsionados em função da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), várias mudanças aconteceram e, conseqüentemente, foi notória a readaptação da forma de ensinar e aprender mediado por tecnologias. Tal avanço tecnológico e a utilização dos recursos digitais ampliaram a necessidade de uma formação constante, que, aliada ao grande volume de tarefas diárias, torna os cursos à distância, assíncronos e sem a necessidade de deslocamento, mais atrativos.

Nesse sentido, de acordo com CNE (2022), a tecnologia potencializa a agilidade e ajuda na organização da aprendizagem, além de oportunizar ao estudante um papel ativo na utilização dos recursos digitais. A tecnologia é um importante componente na prática pedagógica instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de aprendizagem. Nesse contexto, o aluno passa a produzir conhecimento, e o professor orienta a construção das experiências e aprendizagem.

A utilização da tecnologia para a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, por pessoal qualificado, é um dos preceitos da Educação à Distância

(EaD). Uma modalidade que também utiliza tais recursos é o Ensino Híbrido, que, apesar de não considerada uma modalidade de ensino, pode ser aplicada na oferta de qualquer curso.

Segundo Valente (2015), o Ensino Híbrido é um modelo que combina atividades presenciais e virtuais mediadas pelas TDICs, utilizando o melhor de cada modalidade (Ensino Presencial e EaD). Integrando as tecnologias digitais ao ensino, criam-se possibilidades e espaços de aprendizado. Trata-se de uma metodologia pedagógica flexível, ativa e inovadora, na qual o aluno assume a responsabilidade e protagonismo pela aprendizagem, tendo o professor um papel de mediador e consultor do estudante.

Quando tratamos de utilizar as TDICs no ensino, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, chegamos à questão do desconhecimento das plataformas e das dificuldades de aplicação/adaptação de atividades, por parte de alguns docentes, como barreira. Uma possibilidade de contornar tal problema seria a utilização de tutores que pudessem auxiliar o docente nesse processo. Eles poderiam atuar nas atividades on-line e auxiliar nas presenciais, quando necessário.

Para Mattar *et al.* (2020), “dentre as competências dos tutores on-line, destacam-se: gerenciais, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, habilidade de comunicação, competências socioafetivas e habilidades tecnológicas”. Ainda segundo os autores, as funções básicas do tutor são gerenciais, pedagógicas e sociais, na medida que estes estão envolvidos em todo processo de aprendizagem, desde teoria, pesquisa e mediação.

Porém, segundo Salvador *et al.* (2021), ao pensar o Ensino Híbrido, o papel da tutoria não é aprofundado, sendo relegadas ao professor todas as obrigações de planejamento, oferta e avaliação dos objetivos de aprendizagem e metodologias a serem utilizados no processo de ensino. Nesse sentido, seria possível que tutores pudessem dividir a tarefa de implementação de tais metodologias com o docente? Ou toda a responsabilidade deveria ser exclusiva do docente? Com base nessas questões, objetivamos buscar na literatura e na legislação experiências sobre a tutoria no ensino híbrido e identificar possibilidades para atuação dos tutores no Ensino Híbrido para o período pós pandemia.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As tecnologias para fins educativos perpassam os séculos, se considerarmos a escrita alfabética uma tecnologia e os efeitos que ela causa nas capacidades do ser humano, por

exemplo. O termo “tecnologia”, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa⁴, é o conjunto dos instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento científico, ou seja, um conjunto de saberes.

O caminho evolutivo das tecnologias é longo, passando por diversas fases. No século passado, a partir do surgimento do computador e da conexão em rede da internet, foi possível expandir a forma de comunicação, promovendo impactos importantes na forma de educar. De acordo com Peixoto e Araújo (2012), “observa-se um movimento que oscila entre a visão da tecnologia como uma ferramenta, ou meio flexível e adaptável ao uso imputado pelo homem, e a atribuição à tecnologia do poder de configurar a cultura e a sociedade. Tal dinâmica se reflete na apropriação da tecnologia pelo discurso e, conseqüentemente, pelas práticas pedagógicas”. O uso de TDICs contemporâneas permite ao professor explorar uma gama de possibilidades, abordagens e estratégias para fins educativos.

O computador certamente não foi criado para este fim, mas – em um contexto em que variadas ferramentas podem ser adaptadas, no viés da transgressão e/ou subversão –, as tecnologias em rede têm causado grandes impactos na sociedade contemporânea. A educação se reorganiza com propósitos críticos e criativos. Hoje, é possível pensar em uma educação crítico-libertadora mediada pelas TDICs.

Para Bacich (2016), as tecnologias digitais podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem, porém apenas o uso da tecnologia não é suficiente. Segundo as autoras, no Brasil há muitas realidades que permeiam o contexto e que dependem de ações e condutas de professores e gestores para um replanejamento das práticas.

Nos últimos anos, em função da pandemia de COVID-19, que surgiu em dezembro de 2019 na China, mas que em pouco tempo atingiu nível global, a educação precisou ser redesenhada. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a COVID-19 atingiu o grau de pandemia, tendo em vista os surtos do novo coronavírus (Sars-Cov-2) difundidos em várias regiões do mundo. Passou-se então a executar planos e tomar medidas pelos órgãos governamentais dos países para conter a propagação do vírus. Com o contingenciamento, o sistema educativo do Brasil passou por mudanças emergenciais.

No dia 6 de fevereiro 2020 foi sancionada Lei de Quarentena, nº 13.979, que dispõe sobre as medidas que a serem adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Em 17 março 2020, passou a

⁴ Priberam, dicionário online. Disponível em <<https://encurtador.com.br/uOQR0>>.

valer a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (remotas) enquanto durasse a situação de pandemia de COVID-19. No referido período, muitos educadores passaram a desbravar novos caminhos para uma situação de ensino remoto, utilizando recursos da EaD, por muitos desconhecida (e até discriminada).

Durante o ano de 2020, várias ações de adequação foram tomadas em razão do cenário pandêmico. Para o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem, muitas escolas públicas passaram utilizar a plataforma *Google Classroom*, com aulas síncronas e assíncronas, bem como bibliotecas virtuais. Nas universidades o cenário das aulas e atividades pedagógicas seguiram pelo Moodle, plataforma já utilizada antes da pandemia de COVID-19 para a EaD.

Ainda no final do ano de 2020, os órgãos governamentais passaram a tratar de medidas para retorno às aulas presenciais. O Ministério da Saúde (MS), em setembro de 2020, desenvolveu um guia de *Orientações para Retomada Segura das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica no Contexto da Pandemia da COVID-19*. No mês seguinte, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresentou o *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica*, que foi elaborado com base nas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além do MS.

Em dezembro de 2020 passou a valer a Portaria MEC nº 1.038, alterando a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. De acordo com a nova portaria, as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino deveria ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da COVID-19.

Ainda de acordo com o MEC, as atividades da comunidade escolar deveriam ser orientadas pelas autoridades sanitárias locais, pelo governo local e pelo sistema de ensino. Portanto, estados e municípios tinham autonomia para deliberar sobre o início ou postergação

das atividades letivas presencialmente, as quais voltaram para o ensino presencial no primeiro semestre e/ou início do segundo semestre de 2021.

Considerando a situação emergencial, ocorreu um *boom* no uso das tecnologias digitais em rede para o ensino e aprendizagem. Instituições governamentais precisaram agir e dispor de recursos e ferramentas para a migração das aulas presenciais para as remotas, além de uma série de capacitações para que os docentes pudessem se adaptar a essas ferramentas.

Um dos fatores para que o Ensino Remoto Emergencial pudesse ser adotado de maneira satisfatória foi a experiência que as instituições haviam acumulado com a EaD e a utilização dos AVAs para a mediação das aulas e atividades pedagógicas. Um dos atores importantes neste processo são os tutores. Eles são os mediadores do processo de ensino-aprendizagem e exercem a função de manter o vínculo entre o aluno e a instituição de ensino.

Apesar da importância deste profissional para o sucesso dos cursos EaD, na aplicação do Ensino Híbrido, seja em disciplinas a distância em cursos presenciais ou ainda na parte on-line de disciplinas mistas (presencial e on-line), o papel dos tutores nem sempre é devidamente aprofundado, de modo que funções são acumuladas pelo docente da disciplina.

Além disso, com a sanção da Portaria nº 2.117 (2019), conhecida como Portaria dos 40%, fica permitido a flexibilidade das aulas presenciais em oferta até 40% à distância. Desse modo, mesmo após o fim do isolamento social, algumas atividades educacionais mantiveram-se remotas de modo síncrono; outras seguiram para o formato de Ensino Híbrido, modelo que combina atividades presenciais e virtuais por meio das TDICs.

Em 2023, foi sancionada a Lei 14.533/23, que cria a Política Nacional de Educação Digital para promover a inclusão, a capacitação, a especialização, a pesquisa e a educação escolar digitais. Com isso, se ampliam as possibilidades de utilização do ensino híbrido na Educação.

3. METODOLOGIA

Primeiramente analisamos as características dos tutores, suas funções e peculiaridades, a partir do documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007). Após isso, realizamos um levantamento de trabalhos que tratam da temática de Ensino Híbrido e a atuação de tutores nesta metodologia de ensino. Para tanto, foram realizadas buscas no Google e Google Acadêmico com as palavras-chaves “Tutoria no Ensino Híbrido” e “Tutor Ensino Híbrido”. No resultado da pesquisa, foram pré-selecionados

apenas aqueles que continham a palavra “Tutor” ou “tutoria” no texto apresentado. Após a seleção, foi realizada a leitura dos trabalhos com o intuito de localizar exemplos de tutoria no Ensino Híbrido, e identificar quem atuava nessa função, se eram os docentes das respectivas disciplinas, ou terceiros. Foram analisados apenas aqueles casos em que o tutor não era o professor da disciplina.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade contemporânea vive cada vez mais atrelada às novas tecnologias, sendo dinâmica e multifacetada. O Ensino Híbrido tornou-se uma realidade de muitos programas de ensino nas universidades. Pensando nos atores que compõe este cenário, o professor vive uma sobrecarga diária de trabalho, exigências de produtividade e resultados.

Por outro lado, encontram-se os discentes buscando novos conhecimentos e aprendizagens. Para melhor atender às expectativas dos alunos, o tutor tem fundamental importância na mediação do processo educacional. Todavia, é imprescindível para ele o domínio do conteúdo aliado à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas TDICs. Dentre as principais atividades desempenhadas pelos tutores estão a publicação de avisos, esclarecimento de dúvidas, participação e mediação de fóruns, promoção de espaços de construção coletiva de conhecimentos, seleção de material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos, participação nos processos avaliativos de ensino e de aprendizagem junto com os docentes da disciplina, de acordo com os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007, p. 21).

O mesmo documento apresenta a previsão de dois profissionais de tutoria, o tutor a distância e o tutor presencial. O tutor a distância:

[...] atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 21).

O tutor presencial, por sua vez, vai:

[...] atender os alunos nos polos, em horários preestabelecidos. Deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 21).

Nas definições apresentadas nos *Referenciais de qualidade para a EaD* observa-se que o tutor a distância realiza o atendimento aos discentes pelo AVA, enquanto o tutor presencial atende no polo de apoio. Essencialmente, ambos desempenham a função de sanar as dúvidas dos alunos e orientá-los, mudando, porém, o ambiente e o tempo.

Campos (2019) fez uma pesquisa em repositórios digitais para identificar trabalhos com o termo “O papel do tutor a distância” entre os anos de 2015 e 2018. Segundo o autor, as principais atribuições listadas para este profissional são:

Domínio tecnológico; conhecer o conteúdo do curso; sempre ser proativo; mostrar-se sempre disponível; comprometimento com a disciplina, assegurar o sigilo das provas on-line; orientação prévia sobre o andamento de cada disciplina; orientações para navegação em ambientes virtuais de aprendizagem; motivar os alunos e estimular a autonomia e a pesquisa. A que mais chamou a atenção por ter relação com objeto de estudo foi “Proporcionar estratégias didáticas adequadas às diferenças individuais dos alunos enaltecendo as experiências dos discentes” (CAMPOS, 2019. p. 55).

Para Mattar *et al.* (2020), “dentre as competências dos tutores on-line destacam-se: gerenciais, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, habilidade de comunicação, competências socioafetivas e habilidades tecnológicas”. Ainda segundo os autores, as funções básicas do tutor são gerenciais, pedagógicas e sociais, na medida que estes estão envolvidos em todo processo de aprendizagem, desde teoria, pesquisa e mediação.

É expressiva a função que os tutores desempenham na mediação do ensino e da aprendizagem. Neste sentido busca-se desenhar a tutoria na educação mediada por tecnologias num cenário pós pandêmico, no qual o ensino ultrapassa barreiras impostas pela sociedade e se adere a um novo viés, que “entende” que permanecerá, em grande medida, o Ensino Híbrido como o novo ensino padrão.

Na configuração da metodologia de Ensino Híbrido, a aprendizagem é centrada no aluno; entretanto, de acordo com Gonçalves e Richartz (2018), a função da tutoria é peça

central para que a comunicação se estabeleça de maneira eficaz, entendendo este termo como um modo de atuar que produza impacto e mudanças na classe.

Bacich *et al.* (2021) ressaltam que:

[...] a Educação Híbrida, ao incluir a personalização e o redesenho das experiências de aprendizagem, apresenta-se como uma possibilidade de impulsionar a escola para o que se espera do século XXI, fazendo com que a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas, tenham um papel ainda maior que uma lista de conteúdos distribuídos em um planejamento anual.”

Segundo Moran (2015), as atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal. As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados à cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos (MORAN, 2015).

Apesar da importância do tutor para garantir que cada aluno tenha um atendimento individualizado e personalizado de acordo com as suas necessidades, no que concerne especificamente à atuação de tutores no Ensino Híbrido, foi observado que há poucas obras tratando do tema. Foram localizados apenas três artigos em eventos da Associação Brasileira de Educação à Distância (CAMPOS; ARAÚJO, 2019; FIGUEIREDO *et al.*, 2019, SALVADOR *et al.*, 2021).

Em outros trabalhos, como o desenvolvido por Damiance *et al.* (2019), que traz um relato de experiências sobre o ensino híbrido na licenciatura em Química, encontramos discussões sobre a figura do professor-tutor, mas sem menções explícitas sobre tal profissional ser o docente responsável pela disciplina ou não.

Apesar da possibilidade de o docente atuar como tutor das atividades on-line na sua própria disciplina, a presença de um tutor para auxiliá-lo seria de suma importância. Nesse sentido, Santos e Brito (2019) constaram que o Ensino Híbrido exige um razoável expediente de trabalho para a triagem dos conteúdos do currículo, a definição de recursos, estratégias, resultados esperados e avaliações que possam mensurar a competência conceitual e experiencial do aluno.

Outro aspecto a considerar é: há docentes que não estão habituados a utilizar as tecnologias digitais nas suas aulas, podendo enfrentar dificuldades para tal. Deste modo, a presença de um tutor para auxiliar este docente na transposição de atividades do presencial

para o digital seria fundamental. Além disso, para uma boa interação no AVA, é necessário conhecer o funcionamento e as funcionalidades disponíveis em cada ferramenta.

Segundo Figueiredo *et al.* (2019):

uma atribuição específica do tutor é de mediar avaliar os estudantes em sua participação no fórum, evidenciando um dos importantes papéis desenvolvidos por esse profissional no contexto de uma disciplina baseada no ensino híbrido, principalmente, segundo os princípios da sala de aula invertida. Além disso, a participação do tutor é essencial também no processo de elaboração das tarefas e das demais atividades, em conjunto com o professor, selecionando conteúdos e estudando os melhores encaminhamentos da disciplina, e na forma de como auxiliar os estudantes em suas dúvidas ao longo da disciplina.

Além disso, a interação entre alunos e tutores pode ultrapassar os limites dos AVAs, acontecendo por meio de e-mails, grupos de WhatsApp e redes sociais, por exemplo. E a qualidade dessa interação depende muito das ações desenvolvidas pelo tutor, considerando que apenas o uso do material didático e dos recursos disponíveis, por si só, não garante a aprendizagem (FIGUEIREDO *et al.*, 2019).

O papel do tutor abrange elementos relacionados ao ato de orientar, auxiliar, mediar, interagir e acolher os estudantes, potencializando uma aprendizagem significativa para os alunos (SALVADOR *et al.*, 2021). Com uma atuação próxima ao aluno, o tutor pode avaliar as necessidades individuais de cada estudante, dando mais atenção aos que necessitam de auxílio e incentivando a autonomia daqueles que demandam de uma menor atenção.

Segundo Campos e Araújo (2019), a partir do momento que o aluno percebe que o conteúdo da disciplina e os materiais estão sendo trabalhados de modo a beneficiar o seu estilo de aprendizagem, ele se sente valorizado. Esse sentimento faz com que ele se motive e se engaje no desenvolvimento do curso.

Durante o processo de avaliação da tutoria em disciplinas híbridas no Ensino Superior, Salvador *et al.* (2021) perceberam que a atuação dos tutores vai além da reprodução de padrões pré-formatados de interação com estudantes. Eles acabam por fomentar a articulação das diferentes estratégias pedagógicas utilizadas de forma a potencializar a relação entre os diferentes atores envolvidos nas disciplinas. Dessa forma, demonstra-se a necessidade de avançar na qualificação do trabalho do tutor.

Radaelli *et al.* (2022), apontam que o *Blended Learning*, por meio da integração das tecnologias digitais, tem despontado como uma tendência inovadora de aprendizagem, a qual pode trazer muitos benefícios e possibilidades às instituições e, em especial, aos alunos.

A necessidade de alterações emergenciais para que o ensino remoto utilizado durante o auge da pandemia fluísse – para discentes, docentes e os diversos atores que compõem a rede – fez com que muitos professores buscassem atualização tecnológica para desenvolvimento e exposição das aulas. Isto trouxe à tona muitas reflexões sobre o ensino e aprendizagem mediado por recursos tecnológicos.

No cenário brasileiro, onde imperava o ensino presencial, por vezes entendido como método tradicional, se destaca (e, de certo modo, se elimina um preconceito com) a EaD, a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de TDICs, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros. Cabe reiterar que essa EaD é composta por atividades educativas feitas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares ou tempos diversos conforme o Decreto 9057/17 que regulamenta o art. 80 da LDB.

Conforme a Portaria 2.117 (2019), a Portaria dos 40%, fica permitido a flexibilidade das aulas presenciais em oferta até 40% à distância. Desse modo, ao sair do período de quarentena, algumas atividades educacionais mantiveram-se remotamente de modo síncrono; outras seguiram na modalidade de Ensino Híbrido, modelo que combina atividades presenciais e virtuais por meio das TDICs, segundo Valente (2015), e que utiliza o melhor das duas modalidades: presencial e virtual, integrando as tecnologias digitais ao ensino e criando possibilidades de aprendizado.

Com a criação da Política Nacional de Educação Digital pela Lei 14.533/23, espera-se que o Ensino Híbrido seja cada vez utilizado, em todas as modalidades de ensino. Para garantir uma boa qualidade do Ensino Híbrido, é importante que os envolvidos tenham conhecimento sobre a utilização das metodologias ativas e das ferramentas digitais. Nesse viés, a inserção do tutor devidamente qualificado em disciplinas híbridas é importante para garantir que as vantagens do referido modelo sejam obtidas.

Para Salvador *et al.* (2021), o tutor desempenha um papel essencial para o bom desempenho das disciplinas híbridas. Ele é responsável pela mediação tecnológica, administrativa, pedagógica e relacional ficando mais próximo dos estudantes e dos professores. Assim, o tutor fortalece a existência das disciplinas híbridas através do compartilhamento dos saberes.

Como a principal função de um tutor é sanar as dúvidas dos alunos, seja presencialmente ou on-line, de forma síncrona ou assíncrona, é possível que um mesmo tutor

atue junto ao docente nas aulas presenciais, principalmente em atividades práticas, e on-line no AVA, respondendo a dúvidas nos fóruns, dando *feedbacks* de atividades, e procurando analisar o desempenho de cada aluno, dando ao aluno o que ele necessitar, sempre procurando motivá-lo. Com uma atuação híbrida do tutor, a presencialidade permitirá uma maior conexão entre ele e os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos poucos trabalhos localizados em nosso levantamento bibliográfico, a atuação de tutores nas disciplinas híbridas foi satisfatória e permitiu que as premissas de fazer do aluno protagonista do seu aprendizado fossem atingidas. E, com uma atuação próxima ao aluno, o tutor pode avaliar as necessidades individuais de cada estudante, dando maior atenção aos que necessitam de auxílio e incentivando a autonomia daqueles que demandam de um menor grau de apoio ou orientação.

Apesar do avanço de políticas para a Educação Digital e da popularização do Ensino Híbrido, percebe-se a carência de bibliografia abrangentes ao tema da tutoria na educação híbrida. Devido ao baixo número de trabalhos sobre a temática, verificou-se a necessidade de um trabalho mais robusto para localizar experiências sobre a atuação de tutores no Ensino Híbrido, bem com as singularidades envolvidas nesta metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC, [S. l.], n. 7, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J.; FLORENTINO, E. Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. Políticas educacionais em ação. Número 14 – abril de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Presidência da República. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Presidência da República/Secretaria Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Presidência da República/Secretaria Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Orientações para Retomada Segura das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica no Contexto da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Portaria Nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Brasília, 2020.

BRASIL. Portaria Nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Brasília, 2020.

BRASIL. Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Ministério da Educação. Brasília, 2019.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Brasília, 2020.

BRASIL. Portaria Nº 544, de 20 de julho de 2021. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Brasília, 2021.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. 2007, p.21.

BRITO, J. M. DA S., & DOS SANTOS, E. E. A natureza híbrida do ensino médio à distância, desafios e metodologia. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 6 (2), 308-322. 2019.

CAMPOS, R. Modelo de tutoria baseado na identificação de estilos de aprendizagem dos estudantes: uma proposta para disciplina de probabilidade e estatística na educação a distância. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.

CAMPOS, R.; ARAÚJO JR, C. F. Modelo de tutoria baseado na identificação de estilos de aprendizagem dos estudantes: uma proposta para disciplina de probabilidade e estatística no Ensino Híbrido. In: 25º Congresso Internacional da ABED, 2019, Poços de Caldas. Anais do 25º Congresso Internacional da ABED, 2019.

CNE - Parecer CNE/CP nº 14/2022, que trata sobre as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. 2022.

DAMIANCE, P. R. M., QUEIROZ, F. C., BRUZON, G., CARBONE, M. S., MAGALHÃES, L. H., & FARIA, M. L. Ensino híbrido na licenciatura em química: relato de experiência. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 6(2), 323-333. 2019.

FIGUEIREDO, A. G. F.; BARBA, A. N. D.; MINORELLI, C. T.; CARVALHO, D. F.; CAZETTA, J. O.; BORGES, L. G.; FERNANDES, R. K.; ROSSETTO, H. H. P.; RIBEIRO, M. S. N.; BONI, K. T. O papel do Tutor nas Abordagens Híbridas. In: 25º Congresso Internacional da ABED, 2019, Poços de Caldas. Anais do 25º Congresso Internacional da ABED, 2019.

GONÇALVES, J. E.; RICHARTZ, T. Aplicabilidade da teoria da experiência da aprendizagem mediada de reuven feuerstein na Educação a Distância. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 35, n. 107, p. 203-216, ago. 2018.

MATTAR, J.; *et al.* Competências e funções dos tutores online em educação a distância. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

MORÁN, J. Educação Híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. Apud: BACICH, L; NETO, A.; TREVISANI, F. DE M. (Org). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso. p. 40-65. 2015.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. DOS S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. Educ. Soc., jan. 2012.

RADAELLI, M. R. R.; GOULART, S. de O.; ASTUDILLO, M. R. V. Blended learning em educação básica e superior: revisão de literatura das temáticas focadas nos alunos. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-21, 2022.

SALVADOR, A. S.; SOUSA, J. C. M.; BARRETO, A. G. M. As dimensões da tutoria em disciplinas híbridas no ensino superior. In: 27º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2022, Fortaleza - CE. Anais... 27º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - Modelos de Educação a Distância, como evitar o instrucionismo e privilegiar a criatividade? Fortaleza: ABED, 2022.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar (prefácio). In: BACICH, L.; TANZINETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 20-26.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Cronograma: resposta da OMS à COVID-19. [Internet]. Geneva, 2019. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#>>. Acesso em 10 fev. 2023.

Capítulo 4

A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: MARCAS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Ana Paula Paim da Rosa; Eduarda Oliveira; Tailine Guarezi; Andrea Ad Reginatto

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Existe uma parábola chamada “A tábua e os pregos” que consiste na história de um jovem que, aconselhado pelo pai, a cada vez que sentia raiva ou ficava irado, pregava um prego em uma tábua. O número de pregos postos na tábua foi diminuindo a cada dia, mas a lição central ensinada por seu pai foi a de que, independente de todos os pregos serem retirados, a marca continuaria na tábua. Subvertendo esta parábola para a educação e considerando as nossas vivências acadêmicas e profissionais, este artigo tem o intuito de identificar as percepções de estudantes e egressos, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sobre a relação da afetividade entre seus professores. Assim como na parábola, os resultados das percepções dos estudantes serão analisados a partir das marcas advindas das relações de afetividade em suas trajetórias acadêmicas.

Primordialmente, o que impulsionou a realização dessa pesquisa foram as discussões ocorridas na disciplina de “Modalidades, metodologias, estratégias e instrumentos para o ensino” do PPGTER, no segundo semestre de 2022 na UFSM. A partir de tais discussões, feitas de forma colaborativa, surge o seguinte questionamento: em que medida a afetividade esteve presente na trajetória acadêmica de alunos de um Programa de Pós-Graduação interdisciplinar? Essa é a problemática central dessa investigação, que irá fomentar e guiar nossa escrita.

Acreditamos que, apesar de já haver inúmeros pesquisadores que estudam o campo da afetividade (MATURANA, 2002; FREIRE, 2020; VYGOTSKY, 2000; FAGUNDES; FONTANA, 2020), pensar em demonstrações de afeto a partir de diferentes formações, considerando a interdisciplinaridade do programa, podem trazer contribuições para a discussão do tema da afetividade na formação de professores, mestres e doutores, especialmente no contexto pós-pandemia de COVID-19.

Diante do exposto, este capítulo está dividido em outras quatro seções, além destas considerações iniciais, que são: o referencial teórico, no qual conceitualizamos o que é a afetividade e as formas como ela acontece no âmbito educacional; na terceira seção, apontamos a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desta investigação; na sequência, apresentamos a análise dos dados reunidos através de um questionário diagnóstico e com a ajuda de recapitulações da bibliografia; e, por fim, a última seção é dedicada às considerações finais, em que são expostas as conclusões, reflexões e os novos caminhos para pesquisas futuras relacionadas a este estudo.

2. A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Os seres humanos são considerados animais racionais, que não agem estritamente pelos instintos primitivos, contudo, apesar de toda a sua racionalidade, são movidos, sobretudo pelas emoções. Tendo isso em vista, é importante ponderar que as emoções são o que guiam as relações dos sujeitos uns com os outros, tanto de forma positiva quanto negativa, além de ser o que os orienta nas ações e tomada de decisões (MATURANA, 2002). No entanto, há uma supervalorização daquelas pessoas que melhor conseguem disfarçar as suas emoções e seus impulsos em nome da racionalidade, principalmente no meio profissional, tal como Maturana (2002, p. 92) argumenta: “Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais”.

Neste artigo, o que defendemos é, justamente, discutir o papel da emoção, tratada principalmente por afetividade, nas práticas educativas dos professores, pois, mesmo que nossa intelectualidade esteja relacionada à razão, ela é inerentemente entrelaçada à emoção. Nosso propósito, portanto, não é refletir sobre o afeto romântico entre pares, mas debater o afeto e o amor como a “[...] emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Dessa forma, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (MATURANA, 2002, p. 67).

A afetividade pode encontrar-se em diversas ações, sendo representada de formas ímpares. Na educação acontece o mesmo e o afeto pode apresentar-se, ou deveria, desde as séries iniciais até a pós-graduação, entre professores, alunos e equipe diretiva. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se destina a definir as normas das aprendizagens da Educação Básica Brasileira, cita o aspecto afetivo, porém, de forma pouco

aprofundada. De acordo com o que é referido no documento, “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16).

Cabe ressaltar que esse documento não possui tanta influência no ensino superior, que é o foco desta pesquisa, mas julgamos pertinente destacar como a afetividade é exposta em documentos desse gênero. Ao analisarmos o recorte citado anteriormente, inferimos que não é aprofundada a questão afetiva e tampouco tem-se uma orientação acerca de como essa e as demais dimensões devem ser trabalhadas. Nesse contexto, o que se pode deduzir é que o afeto deveria ser intrínseco ao professor, assim como a todas as demais profissões, para tornar-se parte primordial e inerente às práticas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, desde o início de suas formações.

Um dos relevantes teóricos estudado na psicologia da educação e que desenvolveu seus estudos permeados, em algum âmbito, pelo afeto é Vygotsky. Para explicar o pensamento e a linguagem, principalmente no período da infância, o autor faz uma relação irrefutável desses pontos com a “palavra”, pois, para ele

[...] esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto. [...] O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VYGOTSKY, 2000, p. 465).

Conforme o autor, tudo o que se é dito assume um significado distinto para cada pessoa de acordo com as suas experiências. Ao transferir isso para o ambiente educacional, o “dito” e o “escrito” inegavelmente têm a capacidade de afetar positivamente ou negativamente qualquer aluno ou professor, deixando marcas na trajetória de cada um. Corroborando com Vygotsky (2002), Fontana e Trevisan (2020, p. 87), vinte anos depois, continuam afirmando que, “o ser humano constrói, portanto, sua identidade por meio da emoção: a emoção de ser reconhecido ou a emoção de ser desrespeitado”. Assim sendo, enquanto professor, existem diversas formas de comunicar-se com o aluno, logo, é necessário que todas essas inúmeras formas carreguem uma porção de afetividade, reconhecendo as vivências e percepções de cada estudante.

As relações interpessoais, por exemplo, que se estabelecem entre professor e aluno no âmbito das práticas educativas são determinantes para dimensionarmos a questão da

afetividade na aprendizagem. Segundo Gil *et al.* (2012), a qualidade do ensino depende de três agentes que se interrelacionam no que chamamos de tripé. Nesse viés, temos uma tríade constituída pela atividade docente, pelos alunos e pela gestão escolar. A cada um desses, são designadas funções específicas respectivamente, tais quais: como organizar atividades que envolvam alunos, agir ativamente diante do proposto e fornecer os recursos estruturais necessários para esse processo de ensino de aprendizagem. Assim, ao aliar esses três agentes, torna-se possível a construção de um espaço significativo de aprendizagem que permita relações de troca e afeto.

Consideramos, assim, a afetividade como essencial para a criação de um ambiente profícuo para o ensino e aprendizagem, pois, por meio dela, “nos identificamos com o outro e estabelecemos relações mais profundas e significativas, percebendo-nos num espaço cooperativo, uno” (CAMILLO, p. 51, 2020). Além disso, a mediação pedagógica também possui um importante papel nesse processo e pode, em grande medida, marcar a trajetória acadêmica dos estudantes. Da Silva Leite (2012) destaca que as formas como a mediação é feita podem produzir impactos afetivos, tanto positivos quanto negativos e esses impactos são caracterizados pelo autor como “movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares” (DA SILVA LEITE, 2012, p. 356).

Desse modo, entendemos que os movimentos afetivos de aproximação envolvem, entre tantas outras, atitudes de empatia, respeito e incentivo, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. Nesse viés, a escuta assume um papel primordial, pois ao considerar as emoções do aluno, o professor sai do seu lugar de superioridade, como um agente detentor do saber que apenas transmite informações, para assumir um papel de mediador, em que se dá mais voz ao aluno ao priorizar o compartilhamento de saberes, afinal a “sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora. É, pelo contrário, um sistema aberto, vulnerável às influências do mundo externo” (LEFFA, 2009, p. 24) e o contexto em que o aluno está inserido deve ser sempre considerado.

Por outro lado, ao pensarmos nos movimentos afetivos de afastamento, aludimos à atitudes de desrespeito, indiferença, comunicação falha ou inexistente e, em casos extremos, assédio moral, em que o autoritarismo prevalece e não há uma relação de horizontalidade nas práticas educativas. Isso nos remete à concepção bancária da educação discutida por Paulo Freire

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem

coleccionadores ou fichadores das coisas que arquivam [...] Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2020, p. 80-81).

Nessa perspectiva, o autor questiona essa concepção de educação que aponta o professor como um mero transmissor de conhecimento e propõe uma nova visão, a da educação libertadora (FREIRE, 2020), que através da reflexão e ação, busca transformar o estudante em um sujeito independente. Assim sendo, concordamos com Freire e acreditamos que as manifestações de afetividade nas relações entre professor e aluno são fundamentais para proporcionar uma aprendizagem significativa e que entenda o aluno em sua humanidade. Desse modo, a presença do afeto nas práticas educativas, especialmente no período pós-pandemia, precisa ser reforçada e concebida a partir de diversas ações do professor e da instituição. Uma delas seria o fornecimento de *feedback*, por exemplo, em que o professor pode ir além da correção, pontuando para o aluno o reconhecimento à dedicação na realização das atividades e, também, como uma estratégia de motivação e diálogo.

Observamos que no retorno à presencialidade, no contexto pós-pandemia, a carência de afeto tem sido uma marca significativa que, via de regra, como já mencionamos, interfere no processo de aprendizagem. Partimos da ideia de que toda aula se constitui como um conjunto de relacionamentos e, sobre o período do ensino remoto, professores e alunos relatam uma dificuldade nas trocas de opiniões e ideias. Já no presente, no momento pós-pandemia, há uma vontade de recuperar o que ficou para trás, e para tanto, é preciso reconhecer todo o sentimento, tentar ressignificar, valorizar as pequenas conquistas e proporcionar um ambiente tranquilo e favorável para que os processos de ensinar e de aprender seja significativo e que produza, para além do conhecimento indivíduos felizes.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de discutirmos questões relacionadas à aprendizagem afetiva, partimos de uma abordagem qualitativa e descritiva, a fim de identificarmos as percepções dos estudantes do ensino superior acerca da afetividade entre professor e aluno no decorrer de sua trajetória como acadêmicos. A pesquisa qualitativa proporciona ao investigador o desenvolvimento de uma vasta reflexão acerca do objeto estudado, pois, segundo Martins (2004), neste tipo de investigação não há um enfoque em generalizações, mas sim em realizar um estudo intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade.

A metodologia de geração de dados consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado on-line a estudantes e egressos do PPGTER da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Optamos por esse público-alvo em razão de o PPGTER ser um programa interdisciplinar que compreende estudantes com formações em áreas distintas e com diferentes percepções da afetividade em suas práticas acadêmicas. O questionário contou com dezesseis (16) questões, algumas abertas e outras fechadas. O quadro a seguir sintetiza as informações sobre a temática abordada nas perguntas.

Quadro 1 - Temática do questionário semiestruturado

1. Você é/foi aluno do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - PPGTER na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM? (Sim; Não).

Perfil do participante

1. Qual a sua formação inicial? (graduação ou técnico anterior ao mestrado profissional)
2. Qual a sua titulação? (Licenciado; Bacharel; Técnico; Mestre).
3. Sua formação inicial foi realizada em que modalidade? (Modalidade presencial; Modalidade de Educação a distância; Modalidade presencial, mas com realização de atividades através do modelo remoto emergencial entre o período de 2020/2021).

Percepções sobre afetividade

1. O que você entende por afetividade na relação entre professor-aluno?
2. Na sua percepção, o que define uma relação não afetiva entre professor-aluno?
3. Na sua trajetória acadêmica, qual a lembrança mais positiva que você possui de uma experiência afetiva com professor/professora? Comente.
4. Na sua trajetória acadêmica, qual a lembrança mais negativa que você possui de uma experiência (não) afetiva com professor/professora? Comente.
5. Levando em consideração as experiências descritas abaixo, assinale a frequência com que elas já aconteceram em sua relação de aluno com seus professores.
6. Você acredita que a afetividade é um fator importante no processo de aprendizagem, no sentido de motivar a realização das atividades de uma disciplina? Comente.
7. Que tipo de relações com o professor você considera mais efetivas para a sua aprendizagem? (Conversa informal presencial; Conversa informal on-line; Conversa formal presencial; Conversa formal on-line).
8. A sua relação com os professores durante o ensino remoto emergencial (no período de 2020 e 2021) foi mais afetiva que no ensino presencial? (Sim; Não; Não realizei nenhuma disciplina durante o ensino remoto emergencial).
9. Caso você tenha realizado disciplinas durante o ensino remoto emergencial (no período de 2020 e 2021) como foi a sua relação afetiva com os professores?
10. Você acredita que as tecnologias podem proporcionar afetividade entre professor e aluno? (Acredito que sim, que proporcionam aproximação entre professor e aluno; Acredito que não, que não proporcionam aproximação entre professor e aluno; Acredito que em partes, depende do letramento digital do professor).
11. Você acredita que o fornecimento de feedback está relacionado à afetividade? (Sim, todo o feedback demonstra afetividade por parte do professor; Sim, porém nem todo o

feedback demonstra afetividade por parte do professor; Não, o feedback não pode ser considerado uma demonstração de afetividade por parte do professor).

12. Quais tipos de feedbacks dos professores fazem com que você se sinta mais motivado? (Com frases de apoio e incentivo; Com manifestações de empatia; Com elogio e agradecimento; Com demarcação de erros e acertos; Com concordância; Com críticas construtivas).

Fonte: as autoras.

A partir dos dados gerados por meio do questionário semiestruturado obtivemos nove respostas (09) de estudantes e egressos do PPGTER com formações oriundas de diferentes áreas de ensino, sendo 55,6% da Educação, 11,1% das Ciências Exatas e da Terra, 11,1% das Ciências Humanas e 11,1% da área de Linguística, Letras e Artes. No que se refere à titulação dos respondentes, 77,8% afirmaram serem licenciados, 11,1% são bacharéis e o restante (11,1%) técnicos. Além disso, com a possibilidade de acréscimo de alternativas, um respondente especificou ser “tecnólogo” e outro, além de licenciado e técnico é “especialista em coordenação pedagógica”. Após a aplicação do questionário, as respostas foram analisadas e são apresentadas e discutidas na seção subsequente.

4. MARCAS POSITIVAS E NEGATIVAS DE AFETIVIDADE

Apresentamos e discutimos as percepções de estudantes e egressos de um Programa de Programa de Pós-Graduação interdisciplinar (PPGTER) sobre a relação da afetividade entre professor-aluno nas suas trajetórias enquanto acadêmicos. Vale ressaltar que toda a análise é construída a partir das vivências das pesquisadoras, das marcas da afetividade que perpassam a trajetória de cada uma e a partir dos olhares teóricos que endossam este estudo. Além disso, neste artigo, apontamos um recorte dos resultados e as restantes serão contempladas em estudos futuros na mesma ótica.

Na primeira indagação dissertativa feita aos participantes da pesquisa, foi solicitado que eles descrevessem o que entendem por afetividade na relação entre professor-aluno e as respostas obtidas pontuam: “respeito”, “saber escutar”, “boa convivência” e “críticas construtivas”. Assim como salienta Vygotsky (2000), acreditamos que as escolhas lexicais carregam significados afetivos que se incorporam às práticas. Nesse sentido, reunimos em uma nuvem de palavras as marcas positivas sobre afetividade vivenciadas pelos sujeitos no decorrer de suas trajetórias acadêmicas, como pode-se visualizar na sequência:

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: as autoras.

Assim como na pesquisa realizada por Fagundes e Fontana (2020, p. 72), a palavra “respeito” foi a mais utilizada pelos estudantes ao se referirem ao entendimento sobre o que é afetividade. Acreditamos que ao remeterem ao respeito, os alunos querem ser visualizados como sujeitos de suas próprias caminhadas, como sujeitos que possuem emoções e necessitam desse respeito para conviver (FAGUNDES; FONTANA, 2020). Além disso, os respondentes assinalaram que saber escutar e ter uma escuta sensível é uma grande demonstração de afetividade. Por isso, confirmamos com Camillo (2020, p. 64) que “escutar é um ato de amor. Deixar-se invadir, permitir-se ao novo, parar e calar suas próprias vozes para que novos sentidos se deem no encontro”. Nesse viés, escutar é, acima de tudo, uma demonstração de afeto que compreende em si mesmo a atitude de respeito pelo outro como um sujeito ativo na sua própria aprendizagem, assim como citado anteriormente.

Quando os estudantes foram perguntados sobre as lembranças positivas relacionadas à experiências afetivas em sua trajetória, novamente o respeito é pontuado. Para alguns, as lembranças remetem a “momentos em que tive minhas individualidades respeitadas, e com gentileza fui incentivada a me superar”, para outros, o afeto se relacionava a “boas relações, sempre de respeito” e pela “felicidade [...] com as conquistas dos alunos”. O que foi assinalado pelos alunos, retoma a afetividade como um gesto de compreensão solidária com o outro. Não por acaso, como afirma Fontana e Trevisan (2020), quando se demonstra respeito às individualidades, geralmente os alunos se sentem acolhidos e, possivelmente,

serão capazes de experienciar uma aprendizagem de forma confiante. Assim, é possível criar-se marcas positivas e significativas na trajetória acadêmica.

Também foram ressaltadas pelos alunos características pessoais que, segundo os respondentes, são afetuosas. Para eles um(a) professor(a) “meiga, carinhosa” com gestos carinhosos como “abraços e palavras de força e carinho” são lembranças positivas. Tal qual constata a pesquisa feita por Padilha (2020, p. 44), “gostar dos professores está associado, [...] a características individuais e de personalidade dos docentes, como ser alegre, bem-humorado, divertido, sério, paciente”. Em nossa visão, as características pessoais dos professores e gestos como o toque físico podem ser marcantes na vida dos estudantes, mas não o ponto central do afeto. Acreditamos que o afeto está muito mais presente nos atos mínimos e indispensáveis de respeito e nas ações em que o aluno é entendido como parte essencial e ativa do seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, ao indagarmos sobre a percepção dos sujeitos acerca do que define uma relação não-afetiva entre professor e aluno, destacamos algumas respostas, tais como: “aquele professor autoritário, que só ele sabe e só ele decide. Além é claro, de relações mais abusivas como intimidação e xingamentos”, “a forma como uma aula é conduzida. Relações sem sentido e superficiais” e “quando o professor tem uma postura de hierarquia e demonstra o tempo todo que está ali só pelo salário”. Nesse último excerto, o posicionamento do professor, como único detentor do saber, reflete o que Fagundes e Fontana (2020, p. 79) chamam de “professores especialistas” que são os profissionais, os quais entendem que

[...] desviar-se do caminho do conteúdo para enxergar em suas aulas seres humanos com necessidades, dificuldades e potencialidades pode ser perigoso, pois é muito mais fácil lidar com o aluno idealizado, padronizado, no qual tudo cabe da mesma forma, sem que o docente precise fazer qualquer esforço para se adaptar, para mudar a si mesmo e o seu fazer pedagógico.

Por isso, pontuamos mais uma vez que o fato de o professor não horizontalizar o seu ensino e a relação com o aluno, pode originar marcas negativas dentro da trajetória do estudante. Sobre essa mesma questão, duas respostas remeteram a questão da não-afetividade às atitudes de “empatia” e “reciprocidade” e de “respeito e gentileza”, o que julgamos ser incoerente com a proposição da pergunta. Isto posto, acreditamos que tais respostas são decorrentes de uma interpretação equivocada da pergunta por parte dos participantes.

Ademais, quando solicitamos que os respondentes comentassem a lembrança mais negativa que eles possuem de uma experiência (não) afetiva com seus professores, apenas

três relataram não terem tido experiências não afetivas ou não recordarem elas. O restante dos sujeitos, salientaram algumas lembranças, como: “xingamentos”, “alteração de voz”, “um fingiu estar dormindo, para não esclarecer dúvidas do trabalho”, “quando o professor questionava minha roupa”, “o professor [que] não tolerava que alguém o interrompesse ou fizesse perguntas enquanto ele falava” e “professor não sanar dúvidas”.

A partir disso, é possível perceber, através das respostas, que uma relação não-afetiva entre professor e aluno é marcada por atitudes de desrespeito, indiferença, falta de escuta e autoritarismo por parte do docente. Com essa visão, podemos aludir à concepção bancária de educação de Freire (2020), que atribui aos professores a função de “arquivadores”, em que os alunos são vistos como simples “coleccionadores” de informações, além de confirmar a falta de uma relação horizontal entre educadores e alunos. Acreditamos que o intuito da educação não é esse e que a contínua reprodução dos saberes deixa rastros descompassados não somente nas relações afetivas, mas também na construção do estudante como um ser social.

Ainda sobre esse último questionamento, um dos alunos pontuou de uma forma mais completa a questão da "aplicação de exame". Acerca disso, nos parece pertinente salientar que em nenhum momento a afetividade está relacionada a falta de cobrança e/ou pouca exigência por parte dos professores. Logo, concordamos com Fagundes e Fontana (2020, p. 78) quando estes afirmam que o “profissionalismo e a exigência não precisam estar divorciados do afeto” e que o professor afetuoso não é aquele que não cobra, mas sim aquele que entende e acolhe às potencialidades e os saberes de cada um. Mais uma vez, frisamos que o professor não deve ser o algoz de seus alunos, pois a relação de medo e insegurança só irá os marcar negativamente.

No que se refere à percepção dos respondentes sobre eles acreditarem ou não que as tecnologias proporcionam afetividade entre professor e aluno, a maioria (66,7%) assinalou que sim, que proporcionam uma aproximação entre ambas as partes e o restante (33,3%), apontaram que as tecnologias podem promover a afetividade, mas em partes, a depender do letramento digital do professor. Como pesquisadoras das áreas das tecnologias, sabemos a relevância que ferramentas tecnológicas digitais têm e que, recentemente, assumiram nas escolas brasileiras. Contudo, dominar a técnica não é garantia de ajuda e apoio, é necessário também “doses de disponibilidade interna, de amor e de afeto” (TIJIBOY; PEREIRA e WOICIECHOSKI, 2009, p. 9).

Quando questionados sobre a questão de a afetividade ser considerada um fator importante para o processo de aprendizagem, sobretudo, no âmbito de os motivar na realização de atividades nas práticas educativas, todos os respondentes demonstraram concordância com a indagação. Conforme Ribeiro (2010, p. 404), “Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito”. Nesse sentido, compreendemos que os relatos dos participantes corroboram com essa afirmação da autora, nas quais eles entendem a motivação como “essencial pois, ao estabelecer um vínculo com o aluno o processo de ensino aprendizagem se torna mais leve”, ou ainda, “se você não tem confiança no professor, você se sentirá limitado a questionar, interagir nas aulas e assim aprender ativamente”.

Assim como citamos em nosso referencial teórico, uma das ações do professor, em sua prática educativa, que pode estar carregada de afeto, é o *feedback*. Para analisarmos isso, perguntamos aos respondentes se eles acreditavam que o fornecimento de *feedback* está relacionado à afetividade. Para essa pergunta, 44,4% afirmaram que sim, todo o *feedback* demonstra afetividade, e outros 44,4% concordam que o fornecimento de *feedback* está relacionado, sim, à afetividade; entretanto, nem todo o *feedback* demonstra afetividade; o restante dos alunos (11,1%) respondeu que o *feedback* não pode ser considerado uma demonstração afetiva por parte do professor. Nesse caso, estamos de acordo com os 44,4% de respondentes que acreditam que um retorno do professor pode marcar afetivamente os estudantes, mas não são todos os *feedbacks* que são afetuosos, afinal retornos concisos que contenham apenas uma frase e uma nota não carregam em si afeto.

Ainda sobre o fornecimento de *feedback*, solicitamos que os participantes pontuassem quais tipos de *feedback* eles consideram apresentar um caráter mais motivador e efetivo para o seu processo de aprendizagem. Dentre as respostas, sete entre os nove respondentes afirmaram que preferem um retorno do professor por meio de críticas construtivas, seis deles assinalaram a preferência de *feedbacks* que demarcam erros e acertos, assim como frases de apoio e incentivo manifestações de empatia e quatro deles manifestaram a preferência por *feedbacks* com elogio e agradecimento. Analisando de forma mais aprofundada, a predileção pela demarcação de erros e acertos sinalizada por seis de nossos respondentes está diretamente atrelada a avaliação quantitativa presente em quase todos os níveis de ensino, assim como Ribeiro (2010, p. 405) salienta:

[...] a avaliação quantitativa - baseada em padrões que valorizam os produtos e deixam de considerar os aspectos qualitativos da aprendizagem dos conteúdos - e

a reprovação aparecem como resultado do autoritarismo do professor e da falta de diálogo entre os sujeitos da prática educativa (RIBEIRO, 2010, p. 405).

Para tanto, mais uma vez retornamos ao conceito de "professores especialistas" (FAGUNDES; FONTANA, 2020), no qual mensura o aluno a partir da metrificação da aprendizagem, sendo adquirida ou não por ele em um período determinado de tempo. Nesse viés, estamos cientes que essa é uma metodologia avaliativa recorrente no Brasil, mesmo que alguns documentos oficiais do país apontem uma preferência por avaliações formativas, as equipes gestoras continuam com a prática de solicitar aos professores, dados quantificados sobre o resultado da aprendizagem. Cabe ressaltar que acreditamos em um futuro, utopicamente não tão distante, em que valorizaremos nossos estudantes através de aprendizagens envolvidas também no ser social e somado à técnica.

Assim, para concluirmos esta análise, retomamos a Maturana (2002) que acredita que, em nossa vida social nos configuramos como seres orientados pelas emoções. Dessa forma, também para a educação, consideramos fundamental, seja ela em qualquer nível e modalidade, levar-se em consideração que todos nós precisamos de doses de afetividade e amor em nossas relações dentro da esfera educativa, visto que, o ato de ensinar requer disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos (FREIRE, 2019).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste artigo partiram das reflexões sobre afetividade provenientes de uma disciplina de mestrado intitulada "Modalidades, metodologias, estratégias e instrumentos para o ensino" do PPGTER, que ocorreram no segundo semestre de 2022 na UFSM. Com este trabalho cumprimos o objetivo de identificar as percepções de alunos, com formações diversas e que são egressos ou estudantes do referido programa de pós-graduação, sobre a relação da afetividade entre seus professores. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado a estes estudantes a fim de responder ao seguinte questionamento: Em que medida a afetividade esteve presente na trajetória acadêmica de alunos de um Programa de Pós-Graduação interdisciplinar?

Os dados demonstraram que os estudantes e egressos do PPGTER entendem a afetividade na relação professor-aluno como uma prática de respeito às individualidades, olhar e escuta sensível e empatia, além da manutenção de uma relação horizontal que preza pelo cuidado e consideração pelo aluno. Por outro lado, os estudantes afirmaram que o que

define uma relação não-afetiva entre professor-aluno é o autoritarismo, que fixa o professor no centro do processo educativo e que não estabelece relação com a realidade do estudante, tornando esse processo menos significativo, além de posturas agressivas que envolvem intimidação e xingamentos.

Ademais, pôde-se perceber, através dos dados, que durante a trajetória acadêmica desses estudantes, destacam-se tanto marcas afetivas positivas quanto negativas. Entre as experiências positivas, destacam-se os relatos de relações respeitadas e afetivas, que consideram as individualidades dos sujeitos, e que, portanto, não impõem hierarquias e ofensas, além de narrativas que demonstram experiências envolvendo uma postura amorosa por parte do professor, tais como, abraços e palavras de força e carinho. Em contrapartida, as experiências que retratam relações não-afetivas discorrem sobre insultos e humilhações, alteração de voz e até a preconceitos relacionados à vestimenta.

Por fim, pudemos constatar com os dados que a trajetória acadêmica dos sujeitos é perpassada por marcas positivas e negativas de afeto que contribuíram, de algum modo, nas suas formações como acadêmicos e que irão contribuir, posteriormente, em suas práticas como docentes. É válido ressaltar que esta pesquisa foi realizada com um número restrito de estudantes, o que significa que os resultados não podem ser generalizados. Além disso, salientamos que a nossa pergunta de pesquisa não foi respondida plenamente, afinal não conseguimos mensurar a presença da afetividade considerando as diversas áreas dos respondentes do questionário, isto é, alunos e egressos do PPGTER. Para estudos futuros, pretende-se ampliar a pesquisa, divulgando o questionário mais expressivamente e realizando entrevistas a fim de aprofundar a análise dos dados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- CAMILLO, L. B. A escuta afetiva na formação inicial docente. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva afetiva, Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 49-64.
- DA SILVA LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
- FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. Aprender e (ensinar) com o coração: a afetividade na sala de aula de línguas. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). Os afetos na

língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva afetiva, Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 65-83.

FONTANA, M. V. L.; TREVISAN, A. L. Afeto e conflito na formação inicial de professores de língua espanhola: um diálogo com Honneth. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva afetiva, Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 85-94.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 1921-1997, 60.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 1921-1997, 74.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, E. de S.; *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. Vita et Sanitas, Trindade, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012.

LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. Calidoscópio, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Editora Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, p. 289-300, jul./dez. 2004.

PADILHA, E. C. Crenças de alunos do ensino fundamental sobre afetividade no ensino de ELE. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva afetiva, Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 33-47.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 403-412, 2010.

TIJIBOY, A. V.; PEREIRA, E. A.; WOICIECHOSKI, L. R. Interação com afeto: aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. Revista RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, vol. 7, nº1, p. 1-10, 2009

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 1.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

Capítulo 5

"GUALÍN DO TTK" NO RIO DE JANEIRO E NO CIBERESPAÇO: LETRAMENTOS CRÍTICOS E DE REEXISTÊNCIA?

Milena Cristinny Alves da Silva; Alan Ricardo Costa

1. INTRODUÇÃO

Entre 1763 e 1960, a capital brasileira estava localizada no estado do Rio de Janeiro. Nesse período, o Palácio do Catete (hoje Museu da República), localizado no bairro homônimo, foi lar de presidentes brasileiros e cenário majoritário do jogo político do país. A partir do golpe de 1964, a ditadura civil-militar se instaura no Brasil, e o RJ – sobretudo a região do Catete –, torna-se palco de protestos contrários à repressão política (MARINS, 2023; VITAL, 2020; ORLEANS, 2023).

Nos referidos protestos, implantou-se ali uma estratégia adotada pelo povo, principalmente os manifestantes e estudantes mais jovens (que eram maioria à época), para fins de comunicação e manifesto, driblando a repressão militar e a censura presente: a gualín do TTK. Em suma, a gualín consiste na alteração da ordem silábica de palavras, com a intenção de dificultar a compreensão delas. Por exemplo, a palavra *favela* vira *lavefa*, *casa* vira *saca*, e *gualín do TTK* vem de *língua do Catete*, de forma estilizada (VITAL, 2020).

Mesmo após o fim da ditadura civil-militar e a reabertura democrática do Brasil, a gualín continuou sendo usada na comunidade do Catete, em certa medida ainda com seu intuito original. Em outras palavras, aquela população marginalizada, na condição de alvo da represália policial, manteve a gualín como ferramenta linguística de subversão, instrumento de luta pela liberdade de expressão e estratégia de comunicação entre os habitantes locais (ORLEANS, 2023). Por outro lado, acompanhando mudanças sociais e culturais, a gualín ganhou novos contornos, de caráter ético/estético, e mesmo tecnológico, no sentido de que, via redes sociais e tecnologias digitais, pessoas recorrem a ela, com variadas motivações.

Destarte, sopesando a importância de novos olhares e novas reflexões sobre o fenômeno em questão, este trabalho foca nos estudos de novos letramentos, isto é, estudos de práticas sociais de linguagem, com ênfase na leitura e na escrita (SOARES, 1998; ROJO, 2009), para pensar em que medida a gualín do TTK configura-se como letramento crítico e/ou letramento de reexistência. Logo, exploramos no estudo dois conceitos interligados: o

de letramento crítico, que remete aos usos de língua(gens) e tecnologias para questionar o *status quo* e as desigualdades sociais (BEVILÁQUA; COSTA, 2021); e o de letramento de reexistência, que remete a reinvenções de práticas linguísticas de ativistas, reportando-se às matrizes e aos rastros de histórias invisibilizadas e/ou marginalizadas (SOUZA, 2009; 2011).

A presente pesquisa parte da seguinte questão norteadora: em que medida a gualín configura-se como letramento crítico e de reexistência na sociedade contemporânea? Tal problema de pesquisa está em sinergia com o que defendem Fogaça e Jordão (2007, p. 87), a saber, que diferentes grupos e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramentos, e estes têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos culturais. Assim, o “letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem”, que por sua vez “estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos” (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p. 87). Cabe averiguar, portanto, como esses letramentos se manifestam/estão subjacentes à gualín, considerando questões identitárias, linguísticas e socioculturais daqueles que a utilizam.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar uma análise da gualín do TTK na perspectiva dos letramentos críticos e de reexistência. A metodologia qualitativa e analítica desta pesquisa compõe-se de três partes, cada uma delas relacionada a um objetivo específico, que são: (1) levantamento do estado da arte – para apresentar um panorama de pesquisas já realizadas, no âmbito dos estudos linguísticos e sobre a gualín do TTK; (2) análise de conteúdo na/da mídia – com vistas a compreender a gualín do TTK enquanto fenômeno em sinergia com a cibercultura e a atual sociedade em rede; e (3) descrição da composição teórico-conceitual dos conceitos de letramento crítico e de reexistência – para caracterizar a gualín do TTK como tal, com base nos estudos de letramentos. Cada uma das seções a seguir corresponde a um desses procedimentos metodológicos e objetivos específicos.

2. A GUALÍN DO TTK: ESTADO DA ARTE

“Esse dialeto vem da época da ditadura lá em 64 porque aqui no Catete a gente tem o Palácio da República né? E ali passaram 17 presidentes então na época da ditadura militar, os formadores de opiniões, para ludibriar o sistema da época só se comunicavam na língua do TTK. E depois o poder do xarpi, que é pichar ao contrário, intensificou tudo isso e levou o dialeto pras ruas de um jeito muito mais forte. E desde essa época a gente nunca mais parou de usar a gualín.”
- Jaxwell, cofundador e coordenador do movimento.

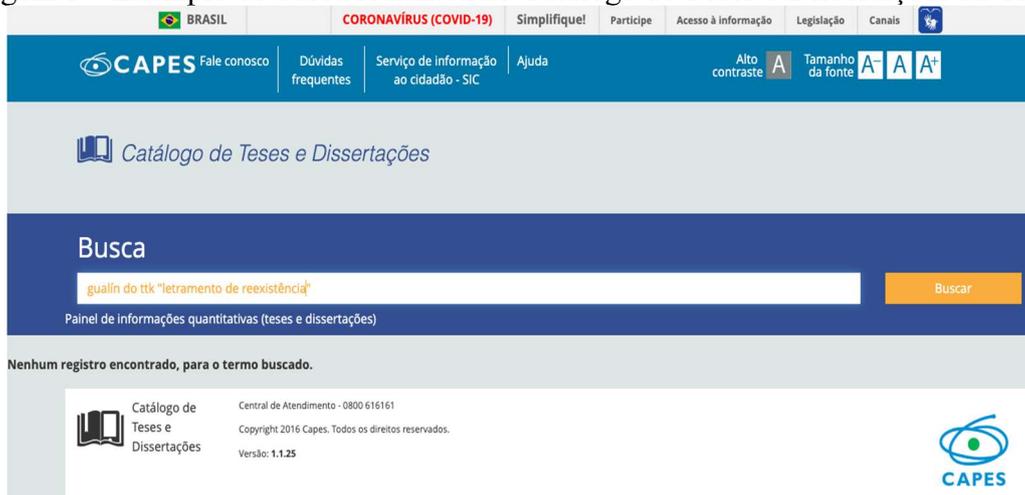
Nesta seção, temos por objetivo apresentar a gualín do TTK com o respaldo em um panorama bibliográfico de pesquisas realizadas no âmbito dos estudos linguísticos.

Adotamos o seguinte pressuposto: estudos de estado da arte tornam possível vislumbrar quais aspectos vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e em que condições têm sido produzidas certas publicações acadêmicas (FERREIRA, 2002).

Esboçamos, então, um estado da arte, com base nos estudos prévios de Gomes *et al.* (2012) e Costa *et al.* (2016), que nos inspiraram a adotar dois procedimentos metodológicos de busca on-line para a coleta de dados: o primeiro procedimento foi a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; o segundo, no Google Acadêmico (*Google Scholar*).

No que diz respeito ao primeiro procedimento metodológico adotado, a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, recorreremos aos seguintes termos: gualín do TTK, gualín do TTK + “letramento de reexistência” e gualín do TTK + “letramento crítico” (considerando eventuais usos de aspas⁵). Em relação ao segundo procedimento, no Google Acadêmico, optamos por orientar nossa busca, primeiramente, pelo termo *gualín do TTK* (sem aspas). Essa primeira busca resultou na indicação de oito trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos de cada um deles, percebemos que apenas seis estavam dentro do nosso escopo de pesquisa. Na sequência, realizamos uma segunda busca, com o termo “*gualín do TTK*”⁶ (com aspas). Os resultados foram os mesmos 6 trabalhos localizados anteriormente, e que apresentaremos na sequência. A imagem a seguir (Imagem 1) exemplifica as buscas:

Imagem 1 – Exemplo de busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

⁵ Com base em Paiva (2008) e Costa *et al.* (2016), elucidamos que as buscas on-line podem ser refinadas quando norteadas por um sintagma entre aspas, o que otimiza os resultados devolvidos pelos sistemas buscadores (como Google, Bing e Yahoo), garantindo que aquelas palavras apareçam ao menos uma vez no conteúdo da dissertação ou da tese naquela sequência exata.

⁶ A alteração do termo de busca na segunda pesquisa se deu pelo insucesso nas buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A fim de evitar os mesmos resultados da primeira pesquisa, optamos por utilizar apenas o termo gualín do TTK (com e sem aspas).

As publicações encontradas foram catalogadas na tabela a seguir (Tabela 1), com seus principais dados, a saber: autor, título, ano de publicação, gênero acadêmico, instituição a qual o trabalho foi vinculado, resumo, palavras-chave etc. A partir da análise comparativa dos dados (em um viés quantitativo), e com base na leitura dos resumos (em um viés qualitativo), seguindo as metodologias empregadas por Gomes *et al.* (2012) e Costa, Gato e Silva (2022), foi possível sistematizar, na sequência, alguns resultados e discussões.

Tabela 1: Sistematização de publicações acadêmicas que versam sobre a gualín

Número, autoria e título do trabalho	Ano	Gênero acadêmico	Universidade/ Região
1) MARTINS, Lívia Rodrigues Cardoso. Uma análise dialetológica da “gualín do ttk” e sua influência na construção identitária do “KGL ⁷ ”.	2023	Monografia de conclusão de curso (licenciatura em Letras: Português/ Inglês).	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Sudeste.
2) VITAL, Felipe da Silva. Uma análise otimista da morfoprosódia da Linguagem TTK.	2020	Monografia de conclusão de curso (licenciatura em Letras: Português/ Literaturas).	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Sudeste.
3) COSTA, Jones Vieira da. A galera do xarpi carioca.	2009	Monografia de conclusão de curso (Comunicação Social/Jornalismo).	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Sudeste.
4) MARTINS, Vinícius Gusmão. Terê, a cidade das pedras: um estudo da pixação no contexto não metropolitano.	2020	Dissertação (Mestrado Antropologia).	Universidade Federal Fluminense, Niterói, Sudeste.
5) BARROS, Caio César de Azevedo. Do Bronx a Realengo: uma etnografia na ‘Sagrada Terça-Feira Rap’ do Espaço Cultural Viaduto de Realengo.	2020	Dissertação (Mestrado Antropologia).	Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Sudeste.
6) PASSOLD, Gabriel. Videoclipe e música: a experiência estética entra em cena na história.	2021	Tese (Doutorado em História).	Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Sudeste.

Fonte: os autores.

Passamos, pois, à análise mais pormenorizada de cada publicação em ordem. Na sequência, lançamos um olhar geral para esse *corpus* mapeado e exposto na Tabela 1.

⁷ KGL é uma sigla empregada para designar a região composta por Catete, Glória e Lapa, no RJ.

O **primeiro trabalho**, de Marins (2023), explora a gualín segundo parâmetros socioculturais, visando analisar a interligação entre ela e a identidade cultural do Catete. O objetivo principal foi o de compreender de que forma aquele território (incluindo aspectos históricos, políticos, geográficos e ideológicos) pode exercer influência na formação da identidade, seja individual, seja coletiva, dos membros daquele grupo (MARINS, 2023). Vale destacar que, ao longo do trabalho, a gualín foi considerada um “dialeto”, moldado pelo contexto político e social que envolve os moradores da comunidade do Catete, e que não se restringe à troca da ordem silábica usual de palavras dissílabas ou trissílabas, indo além, contemplando regras referentes às palavras monossilábicas (com alterações na ordem das letras: dez > zed; dor > rod; gol > log⁸) e polissilábicas (que, por serem mais difíceis de produzir rapidamente, tendem a ser substituídas ao máximo por palavras dissílabas e trissílabas, razão pela qual o uso profícuo de sinônimos mostra-se fundamental).

Ainda segundo a autora (MARINS, 2023), a gualín é utilizada principalmente por grupos sociais marginalizados (pichadores, funkeiros, rappers, skatistas etc.) e, atualmente, por meio de estratégias midiáticas, está potencializada, construída e legitimada por rappers cariocas como Filipe Ret, Sain, Marcelo D2 e BK, que utilizam esse dialeto em suas letras de música para enaltecer seus lugares de origem. Uma das conclusões da autora é referente aos meios como a midiaticização influencia os fenômenos sociais identitários, fortalecendo o processo de identificação entre as comunidades e seus atores sociais; destarte: (1) a gualín do TTK é uma forma de linguagem codificada utilizada por grupos marginalizados no bairro do Catete; (2) essa forma de expressão é uma reação às questões políticas que justificam seu uso primário; (3) rappers popularizam a gualín com sua música, potencializando e legitimando a identidade do KGL (MARINS, 2023). De modo geral, o referido trabalho confirma que a gualín passou por mudanças simbólicas e interpretativas ao longo do tempo para validar sua resistência (e reexistência) como elemento cultural e identitário, fortalecendo os sentimentos de pertencimento e orgulho territorial, especialmente entre grupos marginalizados.

O **segundo trabalho**, de Vital (2020), trata de uma análise otimista da morfoprosódia da “Linguagem TTK” (forma como o autor denomina, eventualmente empregando também os termos “xarpi” e “gualín”). Em termos linguísticos, a gualín tem características semelhantes ao “Verlan”, na França, e ao “Vesre”, no Peru. Com o respaldo da Teoria da Otimalidade na análise dessas características, considerando restrições de fidelidade insumo-

³ Dados registrados por Vital (2020).

produto e restrições de boa formação prosódica, Vital (2020) analisou dados oriundos de conversas gravadas e fontes on-line, com foco em grupos de jovens moradores do RJ.

Ao longo do trabalho, o autor (VITAL, 2020) foca sua concepção de gualín do TTK na acepção de “argot”, isto é, um tipo especial de linguagem usado por determinado(s) grupo(s) a fim de se obter(em) determinado(s) fim(ns) que pode(m) ser aplicado(s) ao sentido ou à forma do constructo. Enquanto argot, vale destacar, a gualín não exclui as noções de *gíria* (forma como a gualín surgiu) e *dialeto* (no sentido de o TTK ser a forma como é falado o nome do bairro pelos pichadores locais); tampouco está isenta de restrições, interações e correlações com as formas gráficas das palavras-matriz (do português brasileiro).

Diferente dos trabalhos anteriores, específicos do campo dos estudos linguísticos, o **terceiro trabalho**, de Costa (2009), parte do campo da Comunicação Social (jornalismo) e aborda as polêmicas e a controvérsia em torno da pichação carioca, com raízes nos anos 70. Enquanto alguns condenam a pichação – devido ao dito dano ao patrimônio e à ordem urbana –, outros a defendem como direito à livre expressão, razão pela qual o autor aborda a complexidade desse grupo heterogêneo de pichadores e seus desafios, como a busca pela fama, a relação com a sociedade e a questão identitária subjacente à prática de pichar. Contudo, no referido trabalho, a gualín do TTK é somente mencionada ao longo do texto, não configurando um objeto de estudo central na publicação.

No **quarto trabalho**, da área da Antropologia, Martins (2020) também trata da pichação como fenômeno urbano que influencia a experiência da cidade para seus participantes. A pesquisa, realizada em Teresópolis (RJ), contextualiza a pichação como prática na qual as pessoas criam uma assinatura visual e um pseudônimo, estabelecendo conexões com outros praticantes ao marcar o espaço urbano com suas inscrições. A “pixação” é vista como universo social e simbólico que envolve interações entre os praticantes e a cidade em que ocorre. O estudo também sugere a possibilidade de comparar a pixação em Teresópolis com outros contextos urbanos brasileiros, para entender como diferentes ambientes afetam essa prática. No entanto, a gualín do TTK, no trabalho em questão, assim como no anterior, não é um tópico principal, mas um elemento de apoio para a argumentação central da pesquisa.

O **quinto trabalho** (BARROS, 2020) parte da influência dos trens nova-iorquinos no som do rapper nova iorquino NAS, morador do Queens, onde os trens eram fundamentais para o deslocamento da população pela cidade. Barros (2020) descreve sua pesquisa de campo em Teresópolis e a importância dos trens em Realengo-RJ, comparando trens “novos”

e "velhos", e debatendo como eles afetam a experiência dos passageiros. Além disso, ele destaca a relação entre o local onde ocorrem as batalhas de rap e o som dos trens que passam nas proximidades. Por fim, o autor contextualiza o surgimento do hip-hop no Bronx, em Nova Iorque, como parte da cultura negra e sua evolução ao longo do tempo. Na referida publicação, uma vez mais, o foco não é a gualín do TTK, apenas mencionada em nota de rodapé ao longo do texto.

No **sexto trabalho**, o último analisado, Passold (2021) foca em cenas constituídas a partir do compartilhamento da experiência estética com algumas músicas e, principalmente, com videoclipes, adotando uma abordagem interdisciplinar. As cenas estão divididas em quatro capítulos: a primeira, "Sociedade", discute sociedade, tecnologia e liberdade, incluindo análises de músicas de Filipe Ret e Anitta; a segunda parte, "Tecnologia", explora a arte no contexto mercadológico e político, regimes de sensorialidade na música de Sabotage, a música além de fronteiras, o compartilhamento de músicas na internet e o seriado *Sense 8*; a terceira parte, "Liberdade", aborda temas como vivência e sobrevivência em videoclipes, múltiplas temporalidades, lugares e a relação entre dança e sexualidade; na quarta e última parte, "Experimentando videoclipes", as cenas são mais experimentais e abordam moda, arte, propaganda e experiências estéticas em videoclipes (PASSOLD, 2021). Também não temos a gualín do TTK como foco principal dessa pesquisa.

Após essa apresentação das seis publicações acadêmicas mapeadas, passamos, então, a uma breve análise geral do referido *corpus*. No que tange às datas de publicação, vale registrar a atualidade do tema, pois apenas um dos trabalhos foi publicado antes de 2020.

No que concerne às áreas do conhecimento, apenas dois trabalhos são oriundos dos estudos linguísticos. Ademais, nosso levantamento permitiu confirmar que nenhuma das seis publicações aborda os letramentos, o que corrobora um certo ineditismo desta pesquisa.

No que diz respeito aos gêneros acadêmicos, concordamos com a ideia de que publicações em nível de pós-graduação podem indicar certa maturidade acadêmica e aprofundamento de pesquisas sobre determinados temas (COSTA; GATO; SILVA, 2022). No entanto, as pesquisas de pós-graduação (nível de Mestrado e Doutorado) mapeadas são de áreas outras, como a Antropologia e a História. Assim, sugerimos que futuros estudos de pós-graduação enfoquem a gualín do TTK na área de Letras, nas muitas questões possíveis de serem investigadas.

Finalmente, como era de se esperar, por ser um fenômeno linguístico mais conhecido na região do Catete, a maioria dos estudos estão centrados na região Sudeste e, mais

pontualmente, no Rio de Janeiro. Contudo, pretendemos tensionar e problematizar essa localização geográfica-espacial da gualín. Afinal, como veremos a seguir, o avanço das tecnologias digitais, bem como a própria cibercultura na qual estamos conectados, transforma radicalmente nossas relações espaciais, e possibilitam que a gualín configure-se como fenômeno rizomático, descentralizado, efetivado em diferentes espacialidades.

3. A GUALÍN DO TTK NA CIBERCULTURA E NA MÍDIA

Nesta seção, visando a compreender a gualín do TTK enquanto fenômeno em sinergia com a cibercultura, recorreremos primeiramente ao conceito proposto e difundido pelo filósofo Pierre Lévy. Para o autor, a cibercultura é a cultura do ciberespaço, ou seja, um conjunto complexo “de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). Considerando a popularização da internet e das tecnologias digitais contemporâneas, optamos por realizar, uma vez mais, buscas on-line, de modo a contemplar a mídia atual. Centramos nossas buscas por publicações em jornais ou revistas digitais, objetivando coletar matérias e entrevistas a respeito da gualín do TTK.

Seguimos com busca on-line orientada por termos, porém utilizando, desta vez, o Google em lugar do Google Acadêmico. Também optamos por nortear as buscas apenas utilizando o termo "gualín do TTK". Na tabela a seguir (Tabela 2), apresentamos os resultados da nossa busca, bem como uma delimitação do nosso corpus, a partir do recorte metodológico que consistiu no uso do filtro “aba notícia”, disponibilizada pela própria plataforma Google.

Tabela 2: Publicações de notícias encontradas via plataforma Google

Termo de busca	Resultados gerais	Resultados na aba “Notícias”
<i>Gualín do TTK</i>	10	6 ⁹

Fonte: os autores.

A seguir, apresentamos uma breve análise de conteúdo dessas notícias. Para Silva, Gobbi e Simão (2005), a análise de conteúdo, no séc. XX, foi sistematizada como método,

⁹ Apesar de encontrarmos 6 notícias, percebemos posteriormente, com nossa análise, que duas notícias são “repetidas”, isto é, contam com o mesmo conteúdo, embora estejam publicadas em websites diferentes. Assim, temos de fato um total de 4 notícias.

sobretudo a partir de estudos com caráter de investigação acadêmica que remetem à primeira guerra mundial. No final dos anos 40-50, popularizou-se a célebre definição de análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 73). Posteriormente, temos tentativas de aprimoramento do método, em termos de aprofundando do seu significado, das suas regras e de seus princípios, de modo que, na sequência, a análise de conteúdo passa a ser definida como conjunto de técnicas de análise da comunicação, a partir de (i) procedimentos sistemáticos, (ii) objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, e (iii) indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (*idem, ibidem*). Embora atualmente a análise de conteúdo seja muito mais ampla e complexa enquanto método científico, em nossa análise, considerando nosso escopo de pesquisa, vamos focar mais pontualmente na identificação das designações possíveis (“língua”, “dialeto”, “código”, “gíria”, entre outros) que cada matéria ou notícia pode aferir à gualín.

A **primeira notícia**, publicada pela CNN Brasil, em 2023, é intitulada “Gualín do TTK: conheça a língua criada em bairro do RJ com estrutura própria”. A matéria apresenta um apanhado histórico da gualín do TTK, retomando o contexto de sua origem e uma entrevista com Felipe Vital, referenciado como “pesquisador e especialista em linguística”. Na matéria, a gualín do TTK é tratada como “língua” e como “idioma”, com estrutura própria, e empregada para “criptografar” mensagens e permitir a comunicação entre grupos subversivos que resistiam ao governo militar. Essa opção conceitual possivelmente tem relação com o caráter de popularização científico da matéria, que consegue explicar adequadamente a gualín sem recorrer a conceitos mais complexos, como argot.

A **segunda notícia**, intitulada “Gualín do TTK: conheça a língua nascida na ditadura”, foi publicada em 2023, pela revista Esquinas, revista digital laboratório da Faculdade Casper Líbero. Assim como a matéria anterior, esta também (1) apresenta um apanhado histórico da gualín, mas não deixa de abordá-la no contexto do século XXI; (2) traz o depoimento de um especialista, no caso, Bárbara de Abreu, museóloga formada pela UFRJ; e (3) define a gualín como “língua”, embora também utilize o termo “dialeto”.

A **terceira notícia**, de 2021, intitulada “Amazon lança documentário sobre rap no Rio: ‘Hip-Hop é a paz das ruas’”, publicada pelo Estadão, trata da divulgação do documentário produzido pela plataforma Amazon Music. A revista, além de apresentar o

documentário, realizou uma entrevista com o cantor Felipe Ret, na qual ele fala um pouco sobre a gualín do TTK e sua vida na comunidade. Nessa matéria, diferentemente das anteriores, a gualín do TTK é definida como “língua”.

A quarta notícia, publicada pela revista Terra, em 2023, tem como título “Gualín do TTK: conheça a segunda 'língua' da cidade do Rio de Janeiro”. Na notícia, a gualín é tratada como “dialeto”, “língua” e “idioma”. Assim como as primeiras notícias, esta também (1) apresenta um apanhado histórico da gualín, sem deixar de abordá-la na atualidade; e (2) traz o depoimento do “pesquisador e especialista em linguística” Felipe Vital.

A considerar que a mídia não se restringe à esfera jornalística, optamos por buscar conteúdos referentes à gualín do TTK também em outros suportes e plataformas, tais como redes sociais e *apps* (aplicativos telefone móvel). Com esse procedimento metodológico complementar, ampliamos as possibilidades de encontrar músicas, videoclipes e outras formas de práticas de linguagem referentes à gualín. Assim, escolhemos o YouTube como ferramenta para a curadoria digital de conteúdos em vídeo que pudessem contribuir com nosso trabalho. Na tabela a seguir (Tabela 3), apresentamos uma sistematização das informações referentes aos 10 primeiros vídeos localizados quando buscados pelo termo *gualín do TTK*:

Tabela 3 – Sistematização dos resultados de busca no YouTube

	Título e link	Ano	Duração	Views	Likes
1º	COMO FALAR NA GUALIN DO TTK (SAIN) rap, falando: cortes https://www.youtube.com/watch?v=pFkEmAT0v2o	2022	2:26	45 mil	2 mil
2º	Tributo ao TTK - Filipe Ret, BK, Sain e Mãolee part. DJ Erik Skratch & 2Nunaip https://www.youtube.com/watch?v=PtuEEXcr5dI	2021	4:14	2.1 milhões	89 mil
3º	Tributo ao TTK Mini Doc Amazon Music https://youtu.be/COlicPw4WD0?si=uVqaeXmj3RdU8gaw	2021	19:09	594 mil	26 mil
4º	Filipe Ret "GONÊ" (pd.Dallass & Mãolee) https://youtu.be/qI6FE-9n2c0?si=ZEf_566G0dq88o4-	2018	3:41	3.5 milhões	97 mil
5º	Gualin do Riocontra A língua Secreta do Bairro da Lapinha https://youtu.be/X17Rcgl2VYk?si=ryKo-8LilpN9YB-C	2014	23:49	20 mil	652
6º	MÃOLEE EXPLICA A GUALÍN DO TTK É O PORQUE MÃOLEE https://encurtador.com.br/boPTU	2021	3:41	35 mil	1,8 mil

7º	MC Leonel - gualin do ttk https://encurtador.com.br/bPV24	2015	2:56	25 mil	377
8º	MÃOLEE FALA DA LÍNGUA DO TTK - Cortes Papo de Cria https://encurtador.com.br/jDJOY	2021	2:31	742	25
9º	ENTREVISTA Filipe Ret - Catete https://youtu.be/lMEQSy953f4?si=tPG1wd4dO4Iv wKiD	2017	24:35	145 mil	5,8 mil
10º	Filipe Ret - Encontro com Fátima Bernardes "Você já ouviu falar em TTK" https://encurtador.com.br/eOX24	2018	9:33	159 mil	7,3 mil

Fonte: os autores.

O **primeiro vídeo** encontrado é um “corte de podcast¹⁰”, no qual o rapper Sain comenta um pouco sobre o seu conhecimento referente à gualín e sua relação com ela. Trata-se de uma conversa bem informal, que ilustra uma visão mais popular sobre a gualín do TTK, isto é, desde a perspectiva de um falante informal dessa linguagem.

O **segundo vídeo** é uma música escrita pelos rappers Filipe Ret, BK e Mãolee, com participação de DJ Erik Skratch e 2Nunaid. Essa música, intitulada *Tributo ao TTK*, escrita em gualín, versa sobre conquistar seu espaço enquanto morador da comunidade. Com efeito, a letra da música (toda em gualín) estabelece um diálogo com os moradores do Catete, e uma breve análise possibilita observar que ela funciona como um "grito de guerra" para sua comunidade, cantando sobre liberdade e elevação do seu povo.

O **terceiro vídeo**, também intitulado *Tributo ao TTK*, é um minidocumentário produzido pela Amazon Music, no qual o cantor Filipe Ret apresenta sua comunidade, sua linguagem e um pouco da história do Catete. No documentário, é exposto um pouco da história do Catete e do surgimento da gualín, de sua origem no período da ditadura civil-militar até sua popularização no cenário musical atual. Ret conta, na visão de um morador do Catete e falante da gualín do TTK, suas vivências e perspectivas sobre aquele bairro, bem como o momento em que sua música começou a alcançar outros grupos sociais. É notório, nesse viés, o papel do referido cantor na propagação da gualín e de sua história entre os jovens na Web.

O **quarto vídeo**, intitulado *Gonê*, é uma música do cantor Filipe Ret juntamente com Mãolee. Essa música, escrita e cantada em gualín do TTK, apresenta uma crítica contundente à realidade social, sobretudo quanto às adversidades enfrentadas por quem vive em

⁵ Expressão utilizada para designar um trecho de uma entrevista em podcast gravada em vídeo.

comunidades carentes, como a violência que muitas vezes permeia esses ambientes. A letra da música abarca também a busca por uma vida melhor e o desejo de superação, enfatizando a importância da resiliência e da experiência para enfrentar os obstáculos, passando uma mensagem de empoderamento ao público.

O **quinto vídeo** também é referente a um documentário sobre a gualín do TTK; este, no entanto, com um caráter mais amador. A referida produção nos leva a conhecer o bairro e a “língua” na visão dos moradores da localidade, principalmente os mais antigos, ou seja, pessoas de mais idade que viram a gualín do TTK surgir pelas ruas do Catete.

O **sexto vídeo** e o **oitavo vídeo** são, ambos, cortes de uma mesma entrevista com o cantor e produtor Mãolee. Nascido e criado no bairro do Catete, Mãolee é parceiro de Filipe Ret em muitas produções relacionadas à gualín do TTK. E, nesta entrevista em específico, ele conta um pouco do seu conhecimento sobre a gualín, explicando seu funcionamento e, brevemente, o contexto de seu surgimento. O tema surge durante a entrevista a partir da curiosidade do entrevistador em relação ao nome Mãolee, ao que o rapper prontamente elucida: seu apelido era “Limão”, mas seus amigos, também do bairro do Catete, traduziram para a gualín do TTK, o que, com algumas modificações estilísticas, veio a se tornar “Mãolee”.

A música do MC Leonel, analisada como **sétimo vídeo**, mescla o Português Brasileiro (PB) com a gualín do TTK, contemplando em seus versos o movimento xarpi e a valorização dos pichadores, que, como descreve o artista, ainda são muito marginalizados e desrespeitados na sociedade. Na música, ele conta um pouco da sua trajetória na pichação e a importância dela para a comunidade, no sentido de deixar uma marca pela cidade.

O **nono vídeo** e o **décimo vídeo**, os dois últimos, são também entrevistas, novamente com participação do cantor Filipe Ret. No primeiro, o próprio artista conversa com os moradores da comunidade idealizadores de projetos sociais para crianças e adolescentes do bairro. Com a entrevista, ele leva o espectador a conhecer um pouco de cada projeto social ali desenvolvido, que incluem atividades recreativas e de educação, leitura e música. Já a segunda entrevista é referente a um corte do programa *Encontro com Fátima Bernardes*, da Rede Globo de televisão, onde Ret é um dos convidados e, em sua entrevista, ele é indagado sobre a gualín do TTK e a influência dela no bairro do Catete. A apresentadora pergunta sobre o uso da “língua” nas músicas do cantor, sobre o surgimento dessa linguagem, sua funcionalidade e, também, sobre como ela é falada e escrita (em relação a troca de posição das sílabas).

De modo geral, nossa análise desses 10 (dez) vídeos sugere que: (1) há uma ênfase maior no contexto sociocultural de origem do TTK, enquanto as questões de ordem linguística ficam relegadas a um segundo plano; (2) Filipe Ret é o artista mais popular no que concerne ao uso da gualín, popularizando ela tanto em músicas quando em entrevistas e documentários; e (3) na mídia, popularizaram-se, nos últimos quatro anos, uma série de conteúdos digitais que expandem o espaço original da gualín (o Catete) para o ciberespaço, isto é, esse espaço virtual - muitas vezes metaforizado como “rede” ou “nuvem” -, que pode ser acessado por inúmeras pessoas por meio da internet, do celular e de ferramentas digitais com conexão à Web. Também, destacamos que a ênfase na origem histórico-cultural da gualín, por parte da mídia, pode ser considerada positiva, no sentido de apresentar aos internautas o viés político-ideológico subjacente por trás da gualín. O apagamento ou a negligência desse viés político poderia implicar, em alguma medida, na perda do caráter crítico e de reexistência dessa forma de letramento, conforme abordaremos a seguir.

4. GUALÍN NO VIÉS DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS E DE REEXISTÊNCIA

Nesta seção, nosso objetivo específico é discutir o Gualín do TTK como prática social de linguagem à luz dos Letramentos Críticos e dos Letramentos de Reexistência. Para tanto, recorreremos à descrição da composição teórico-conceitual dos conceitos de letramento crítico e de reexistência, com base em teóricos da área dos estudos linguísticos – para caracterizar a gualín do TTK como tal, com base nos estudos de letramentos (SOARES, 1998; ROJO, 2009).

Começaremos pelo conceito de letramento crítico, que, com base em Fogaça e Jordão (2007, p. 88), considerando tanto (1) os sujeitos quanto (2) os significados das práticas de linguagem, que estão sempre imersos em (3) relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade, por meio de (4) textos. Segundo os autores, esse poder (incluindo os conflitos dele resultantes) e as formas como ele opera (assim como as possibilidades de subvertê-lo), devem ser uma preocupação fundamental, sobretudo no que tange ao texto, conceito entendido como “início do processo de compreensão de como os discursos funcionam em nossa sociedade”. Os autores concebem *texto* como “qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social” e, portanto, como “qualquer construção de significado”. Por esse prisma, o “xarpi” e a “gualín”, por exemplo, são formas de texto, utilizados por sujeitos marginalizados para transgredir as normas impostas

(originalmente pelo poder militar, e posteriormente, por qualquer grupo de repressão, como a polícia), e para construir significados comunitários e identitários daqueles que ali residem (no Catete e/ou na KGL).

É necessário lembrar, com base em Soares (1998, p. 20), que reduzir “letramento” às práticas de “cultura escrita” é inadequado. Conforme aponta a autora, uma das fontes desse problema é a tradução que se fez do termo *literacy* na versão para o português do livro *Literacy and Orality*, editada por David R. Olson e Nancy Torrance (*Cultura escrita e oralidade*, no título brasileiro publicado pela Editora Ática em 1995). Para Soares (1998), o termo *literacy*, tanto no título da obra quanto ao longo de todos os capítulos, foi inadequadamente traduzido por “cultura escrita”, ignorando-se o termo *letramento*, prejudicando enormemente a correta compreensão do conceito, já que a expressão “cultura escrita” de forma nenhuma expressa o conceito que *literacy* nomeia. A exemplo disso, lembramos das muitas pessoas analfabetas que podem empreender inúmeras práticas de letramentos.

Também a obra de Paulo Freire (1995) corrobora essa perspectiva de letramento como prática social, e não somente como prática de cultura escrita. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974), é possível observar que o letramento crítico vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, envolvendo a capacidade dos indivíduos de analisar e interpretar criticamente a realidade social em que estão inseridos. Trazer Paulo Freire para o debate sobre letramento crítico mostra-se necessário, haja vista que, para Cassany e Castellà (2010), embora o conceito de criticidade costume ser atribuído aos teóricos da Teoria Crítica, o responsável por sua aplicação ao campo do letramento foi Paulo Freire. Nas palavras dos autores:

Dito conceito foi aplicado ao campo do letramento nos anos sessenta pelo famoso pedagogo brasileiro Paulo Freire, que formulou com clareza a ideia de que os analfabetos são vítimas e não responsáveis de sua condição, que a escola é uma instituição criada por determinados grupos sociais para reproduzir o status quo (a pedagogia da opressão) e que o acesso ao letramento pode ser uma ferramenta importante de libertação ou empoderamento dos indivíduos. Ao aprender a ler, os sujeitos obtêm poder (“empoderam-se”) e podem transformar a realidade injusta que os rodeia (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358)

Mesmo sem usar o termo “letramento” em sua obra, Paulo Freire postulou seu trabalho no uso da língua e da linguagem para questionar o mundo, o que autores como Beviláqua e Costa (2021) interpretam como questionar o *status quo*, ou usar língua/linguagem para questionar e subverter as violências do mundo social. Nesse viés, uma

vez mais, podemos trazer esse conceito de “letramento crítico” para caracterizar a gualín do TTK, no sentido de que é por meio dela que artistas, pichadores, rappers e trabalhadores em geral utilizam-na, na atualidade, para analisar sua realidade, criticar a negligência do Estado e transmitir essas críticas para os demais grupos sociais (como os jovens que hoje consomem música em gualín via YouTube, por exemplo).

A partir disso, podemos interpretar que a intenção de questionar, subverter e transgredir – na gênese da gualín do TTK – se mantêm, mas, ao mesmo tempo, se modifica. Se mantêm igual no sentido de o objetivo continuar sendo o da prática subversiva que foge da norma, mas atua “nas brechas”. Sobre isso, Oliveira (2009, p. 160) comenta que “o objetivo continua sendo o mesmo, o da camuflagem, do escape, da fuga, baseando isso tudo na incompreensão”. Por outro lado, é uma intenção diferente, agora para um público mais amplo, e somado às questões estéticas e artísticas que principalmente a música em gualín representa. Em outras palavras: o objetivo original não se perde, mas se soma ao novo, às expansões de horizontes, às formas de consumo cultural na cibercultura, aos compartilhamentos de vídeos em redes sociais, e às transgressões que deixam de ser locais e passam a ocorrer no ciberespaço, que pode ser um local/global, em rede, acessado por pessoas de todos os lugares do mundo com acesso a Web. Concordamos, pois, com a perspectiva de Marins (2023, p. 12):

Hoje a intencionalidade discursiva da gualín do TTK não é apenas criar uma camuflagem no contexto urbano para fugir das autoridades, mas sim mostrar que na incompreensão resiste a identidade de um grupo social e de um território. Visto que a maior parte dos falantes desse dialeto são moradores das comunidades do Catete e arredores, e não da parte abastada do bairro, a gualín se consolida como a resistência cultural e histórica desse povo (MARINS, 2023, p. 12).

Passamos agora, então, ao conceito de letramento de reexistência, que se assemelha ao letramento crítico no sentido de também caracterizar um uso crítico da língua(gem) e a maneira como ela reflete e reproduz estruturas de poder e opressão. A principal nuance seria, no caso dos letramentos de reexistência, a ênfase no público historicamente marginalizado e socialmente excluído que empreende tais práticas sociais de linguagem. Sobre o conceito de letramento de reexistência, fazemos uso das palavras de Dumani e Prates (2021): “No seu sentido próprio, este termo refere-se a algo que se encontra à margem ou à beira, [...] passando a se referir a pessoas ou grupos que se encontram à margem da sociedade”. Logo, não raro, alguns autores associam o letramento de reexistência ao povo preto, destacando as táticas e as estratégias – geralmente pouco conhecidas –, por meio das quais esse público busca

educar-se e reexistir, “em meio a negociações e subversões, driblando uma série de mecanismos mais ou menos visíveis de interdições, junto a uma estrutura política, econômica e cultural historicamente desfavorável” (SOUZA, 2009, p. 32). Esse é o caso, também, da população que vive no bairro do Catete.

No viés do letramento de reexistência, a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais situadas que têm o poder de fortalecer a autoestima, a autonomia e a participação ativa de grupos marginalizados na sociedade. Por meio da escrita, as vozes e narrativas de grupos socialmente excluídos são resgatadas e valorizadas, contribuindo para a construção de uma memória coletiva e para a preservação de sua cultura, sendo que suas práticas de cultura “[...] se movem no campo das negociações, elaborações e reelaborações em função dos engajamentos e dos lugares por onde circulam os sujeitos sócio-históricos” (SOUZA, 2011, p. 49). Em nossa leitura, a *gualín* enquadra-se nessa perspectiva teórica, no sentido de fortalecer (empoderar) seus falantes, possibilitar a eles um senso de resgate de sua cultura e identidade.

Com frequência, os autores que tratam de letramentos de reexistência (*e.g.* SOUZA, 2009; 2011) destacam a linguagem como um instrumento de poder e buscam descolonizar o ensino da leitura e escrita, rompendo com os padrões dominantes e valorizando as diversas formas de expressão cultural. Destarte, o letramento de reexistência promove a inclusão linguística, valorizando as línguas minoritárias e respeitando a diversidade linguística presente em uma determinada comunidade, mesmo não sendo um tipo de “letramento escolar” (ROJO, 2009), isto é, valorizado e validado pela escola. Assim, a *gualín* do TTK novamente pode ser concebida como prática de letramento de reexistência, apesar de não ser (ainda) uma prática de linguagem considerada dentro das salas de aula, por exemplo. Mesmo que, na lógica escolar, a *gualín* possa ser reduzida a mero “dialeto”, vale lembrar que “Esse dialeto em especial é a validação de grupos sociais outrora marginalizados socialmente, como pichadores, funkeiros, rappers e skatistas” (MARINS, 2023, p. 7), grupos esses que, historicamente, não estão necessariamente interessados em uma validação ou legitimação escolar de suas práticas sociais de linguagem.

Finalmente, ainda no que tange à construção teórica do conceito de letramento de reexistência, cabe destacar que este capacita os indivíduos a recontar suas próprias histórias, a contestar estereótipos e, por meio da língua(gem), a resistir à opressão. Nesse viés, uma vez mais a *gualín* enquadra-se no conceito de letramento de reexistência, no sentido de possibilitar aos moradores do Catete seu uso de forma fácil e segura, fugindo de possíveis

represálias. Nas palavras de Marins (2023, p. 15): “a escrita em gualín usada pelos pichadores é um código linguístico acessível para os membros daquele grupo social, de modo que quanto mais difícil for a leitura, mais protegida estará a identidade do sujeito autor” (MARINS, 2023, p. 15).

Por todo o exposto, com base na leitura da obra de diferentes autores (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, SOUZA, 2009; 2011; DUMANI; PRATES, 2021; BEVILÁQUA; COSTA, 2021; entre outros), podemos confirmar que a gualín do TTK pode ser considerada uma prática de letramento crítico e de reexistência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a questão que orientou nossas leituras e reflexões, qual seja: como a “gualín do TTK” configura-se enquanto letramento crítico e de reexistência na sociedade contemporânea? Com o suporte teórico dos estudos de letramentos, bem como o respaldo do estudo de estado da arte sobre a gualín e uma breve análise de conteúdo de sua abordagem na mídia, podemos confirmar tratar-se de uma prática de (1) letramento crítico e de (2) letramento de reexistência, por (1) questionar/transgredir o *status quo* e (2) valorizar as culturas e as identidades dos grupos historicamente marginalizados, respectivamente. Contudo, na atual cibercultura, em nossa sociedade hiperconectada e multimodal, nossa pesquisa permite destacar que a gualín do TTK não se restringe mais ao seu caráter original, ganhando novas nuances na mídia e nas redes sociais. Isso pode ser averiguado com uma breve retomada dos procedimentos metodológicos adotados e dos objetivos específicos do estudo:

1) o estado da arte – efetuado para apresentar um panorama de pesquisas já realizadas sobre a gualín do TTK – confirma que, no meio acadêmico, já temos trabalhos que analisam o referido fenômeno, não só no campo dos estudos linguísticos, mas também da sociologia, da antropologia e das artes, entre outros. Tais estudos, recentes (produzidos e publicados sobretudo nos últimos anos), ampliam os olhares sobre a referida prática social de linguagem.

2) a análise de conteúdo na/da mídia – para fins de compreender a gualín do TTK enquanto fenômeno em sinergia com a cibercultura e a atual sociedade em rede – permite notar a influência do rapper Filipe Ret e outros artistas na popularização da gualín, principalmente na música. Nesse sentido, mesmo os jovens que não residem no Catete ou na KLG podem conhecer e fazer uso da gualín, como produto cultural contemporâneo.

3) a descrição da composição teórico-conceitual dos conceitos de letramento crítico e de reexistência – para caracterizar a gualín do TTK como tal – permitiu notar que a gualín do TTK se enquadra nos conceitos de letramento crítico e letramento de reexistência, já que ela expressa a identidade cultural e a “resistência” (reexistência) da comunidade do Catete, levando em conta as práticas linguísticas e culturais ali efetivadas, e reconhecendo elas como formas de fala/escrita legítimas e dignas de nota. Ademais, a gualín também se caracteriza como letramento crítico e de reexistência por contestar as narrativas dominantes, desafiar as normas impostas pelo poder hegemônico e promover a valorização das identidades periféricas, originalmente em razão da ditadura civil-militar, mas hoje também em razão das outras possibilidades de expressão criativa e artística de resistência usada principalmente na música e nas pichações.

Finalmente, encerramos este trabalho retomando o legado da obra de Magda Soares (1998), que lembra a importância das palavras “estado” e “condição” subjacente ao conceito de letramento, por destacar as transformações (de ordem cultural, social, linguística, psicológica etc.) que as práticas de linguagem, leitura e escrita, por exemplo, podem reverberar nas pessoas. A sociedade, em constante mudança, é acompanhada pelos letramentos, que continuamente transformam-se. Futuros estudos sobre a gualín do TTK serão bem-vindos para constante averiguação dessas práticas sociais de linguagem que, assim como já mudaram bastante nas últimas décadas, tendem a continuar mudando.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. C. de A. Do Bronx a Realengo: uma etnografia na ‘Sagrada Terça-Feira Rap’ do Espaço Cultural Viaduto de Realengo. 2020. Dissertação (Mestrado Antropologia) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ. 2020.
- BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. Recursos Educacionais Abertos e o ensino crítico de línguas: experiências na formação de docentes. In: CAIADO, R.; LEFFA, V. J. (Org.) Linguagem: Tecnologia e Ensino. Campinas: Pontes, 2021, p. 32-54.
- CASSANY, D.; CASSELLÀ, J. Aproximación a la Literacidad Crítica. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. 2010.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. Revista Veredas, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 1-20, 2016.
- COSTA, A. R.; GATO, V. M. P. da S., SILVA, P. L. O. da. Estudos linguísticos sobre Bilhete Orientador no Brasil: estado do conhecimento. In: SILVA, P. L. O. da; COSTA, A. R. (Org.) Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 112-131.

- COSTA, J. V. A galera do xarpi carioca. 2009. Monografia de conclusão de curso (Comunicação Social/Jornalismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ. 2009.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- DUMANI, J; PRATES, C. A poesia slam como letramento de reexistência. ARevista Philologus, Rio de Janeiro, v.17, n.81, 2021.
- FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. Línguas & Letras, v. 8, n. 14, p. p. 79–105, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 28 set. 2023.
- FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GOMES, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; SANTOS, L. H. dos. Uma análise da produção de teses e dissertações sobre Objetos de Aprendizagem na área de Linguística e Letras. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 150-169, 2012.
- LÈVY, P. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272p.
- MARTINS, L. R. C. Uma análise dialetológica da “gualín do ttk” e sua influência na construção identitária do “KGL”. 2023. Monografia de conclusão de curso (licenciatura em Letras: Português/Inglês) - Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ. 2023.
- MARTINS, V. G. Terê, a cidade das pedras: um estudo da pixação no contexto não metropolitano. 2020. Dissertação (Mestrado Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2020.
- ORLEANS, M. E. Gualín do TTK: conheça a língua nascida na ditadura. Revista Esquinas, edição de abril, 2023 Disponível em: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/arte-e-cultura/gualin-do-ttk-conheca-a-lingua-nascida-na-ditadura/>. Acesso em: 12 set. 2023.
- PAIVA, V. L. M. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Org.) Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada. Campo Grande: Editora UNAES, 2008. p. 43-58.
- PASSOLD, G. Videoclipe e música: a experiência estética entra em cena na história. 2021. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia-MG. 2021.
- ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.
- SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organizações Rurais & Agroindustriais, Minas Gerais, vol. 7, n. 1, 2005, p. 70-81.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, A. L. S. Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (Doutor em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP: 2009.
- SOUZA, A. L. S. Letramentos de Reexistência - poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VITAL, F. S. Uma análise otimalista da morfoprosódia da Linguagem TTK. 2020. Monografia de conclusão de curso (licenciatura em Letras: Português/ Literaturas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ. 2020.

Capítulo 6

USO DA PLATAFORMA CANVA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maura da Costa e Silva; Carlos Alessandro Silva Vargas; Andrea Ad Reginatto

1. INTRODUÇÃO

Ao propor reflexões sobre práticas de ensino e ferramentas digitais, partimos do pressuposto de que é preciso compreender o espaço da sala de aula como propício para ampliação das formas de ler e produzir textos, sejam eles orais, escritos e até multimodais. Para tanto, consideramos as ideias de Souto Júnior (2014, p. 154), quando delimita que “o letramento crítico surge como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e na construção de significado Assim, este artigo objetiva verificar como a plataforma Canva pode ser utilizada como uma ferramenta de ensino na educação básica, considerando o fato de que, no Brasil, a realidade construída pela Web já está disposta em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, que preconiza a cultura digital como a quinta competência a ser desenvolvida pelos estudantes:

Também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2017, p. 63).

Aliado a isso, importa referir as motivações para nosso estudo que partem do fato de que a internet modificou diversos costumes, instituições e culturas e, conforme Castells (1999), vivemos em uma Sociedade em Rede, na qual a internet é o material para a transformação social, o que impacta diretamente na educação, que também precisa se adaptar aos novos tempos, em que as Tecnologias Digitais em Rede permeiam o cotidiano dos indivíduos. Além disso, o mapeamento sistemático de literatura sobre a plataforma Canva, desenvolvida por Manso, Silva e Aquino (2022), aponta que os materiais acadêmicos publicados sobre o assunto se referem apenas ao uso da plataforma para a criação de

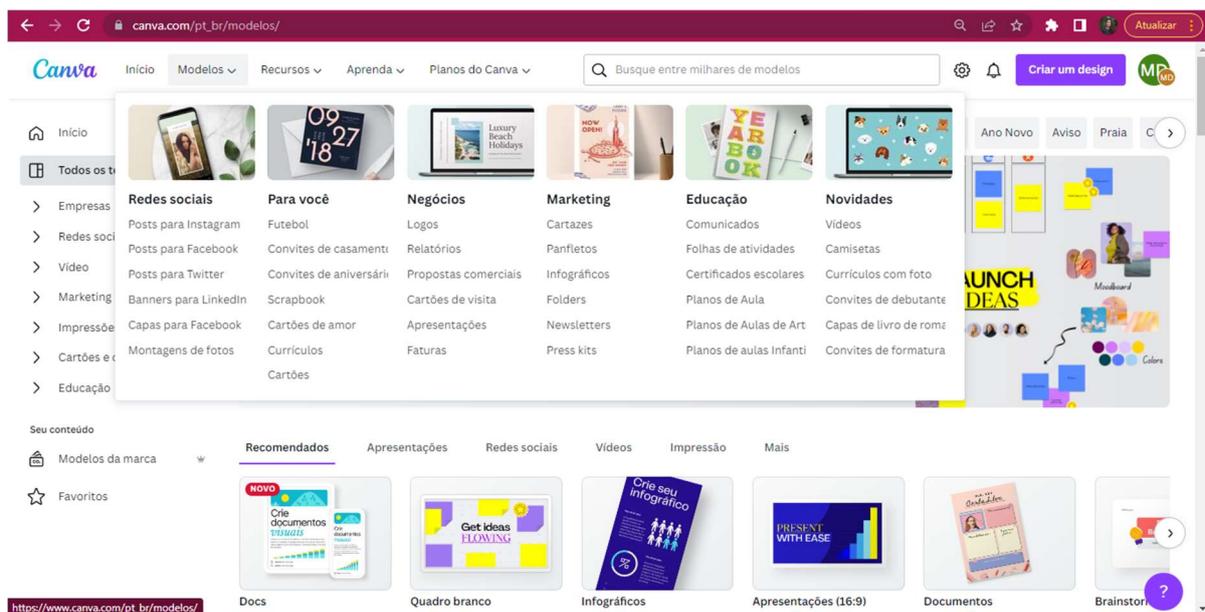
infográficos. Dessa forma, visamos trazer para o meio científico novas possibilidades no campo da educação, fazendo uso de metodologias ativas e das ferramentas de autoria disponíveis na plataforma Canva, a qual será detalhada na próxima seção. Para tanto, organizamos nosso texto da seguinte forma: Apresentamos a plataforma Canva, discutimos o papel das ferramentas digitais nas práticas de ensino, demonstramos a plataforma Canva e as possibilidades que dela emergem e, por fim, destacamos as considerações finais.

2. PLATAFORMA CANVA

A Plataforma Canva foi desenvolvida em 2012, na Austrália, com o intuito de ser uma plataforma de design gráfico fácil, com layouts prontos para facilitar a criação de produtos visuais para redes sociais.

O acesso à plataforma pode ocorrer de duas formas: pelo site, em computadores e desktops, ou pelo aplicativo em dispositivos móveis, oferecendo uma versão gratuita e outra versão PRO (paga e com acesso ilimitado a todos os recursos). No entanto, a plataforma fornece a possibilidade de educadores e instituições de educação terem acesso gratuito aos recursos da versão pro, através da comprovação da atividade educacional ou através de email institucional. Na página inicial, há um menu denominado “Modelos”, dividido em: Redes Sociais, Para Você, Negócios, Marketing, Educação e Novidades.

Figura 1. Menu Inicial



Fonte: Plataforma Canva, adaptada pelos autores.

Como recursos, a plataforma fornece banco de imagens, ícones, aplicativos integrados (para edição de foto, vídeo, mapas, QR Code...). Nesta pesquisa, iremos focar na possibilidade de utilização de cinco layouts, sendo eles: cartazes, jornal, scrapbook, histórias em quadrinhos e memes. Para o uso de qualquer um dos cinco elementos citados, basta digitar e procurá-los na barra de pesquisa da tela inicial da Canva, pois, dessa forma, a plataforma irá sugerir modelos de layout para cada tipo de produto pesquisado.

3. FERRAMENTAS DIGITAIS E ENSINO

A utilização de ferramentas digitais e interativas é uma realidade vivenciada em todos os setores e nas mais diversas áreas, não sendo diferente no setor educacional. A Base Nacional Comum Curricular, considerando os diferentes contextos e realidades sociais, buscou desfragmentar o ensino a partir de uma proposta de unificação de competências e diretrizes que servirão de norte ao desenvolvimento dos currículos e respectivos conteúdos mínimos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a assegurar formação básica comum a nível nacional. Embora permeada por críticas, dentre as diversas competências, o documento inclui o desenvolvimento da cultura digital, reconhece o lugar da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, pois exerce papel fundamental no desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, entendemos o uso de ferramentas ou instrumentos de apoio ao ensino como indissociáveis no processo de construção do conhecimento. Moran (2015), defende que os métodos tradicionais de ensino eram satisfatórios quando a informação era difícil. Segundo o autor,

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 16)

No entanto, tal afirmativa requer uma reflexão: quais serão os papéis de professores e de alunos na metodologia híbrida? Com relação ao papel do estudante, Moran destaca que o aluno também precisa estar maduro para aprender. Ele necessita compreender o significado

e o propósito da informação a ser aprendida, para de fato incorporá-la em sua aprendizagem. Ou seja, exige-se uma mudança comportamental focada, agora, no protagonismo do aluno como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao papel docente, Moran (2000, p .2) descreve que “o papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”.

Para o alcance desta nova função, destacada pelo autor, o ato de ajudar a interpretar, passa, necessariamente, pela compreensão do alcance que se busca obter com a utilização das tecnologias em sala de aula. Todavia, trabalhar recursos e ferramentas a partir de diferentes perspectivas sem determinar os objetivos de aprendizagem, não surtirá efeitos e, por consequência, não será alcançada a competência determinada pela BNCC. É nesse sentido que a mediação passa a exercer papel fundamental nesse processo. Não somente entre os sujeitos, mas a mediação que se contempla, também e principalmente, entre o sujeito e o objeto.

Na esteira dessas ideias, é preciso compreender a necessidade de uma formação que busque ensinar, por meio do letramento crítico e digital, que permitam estabelecer práticas de letramento crítico, via processo de mediação, de ensinar e de aprender por intermédio da reflexão crítica, sobretudo em ambientes de aprendizagem digital. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005). Corroborando com as autoras, Leffa (2005), ao explicitar alguns pontos da Teoria da Atividade, refere que dois pontos da atividade humana são fundamentais, sendo o primeiro a interação com o contexto em que está inserido o indivíduo e o segundo, o objetivo consciente de exercer uma ação. Ainda de acordo com o autor, para o sucesso do processo de mediação, os objetivos, tanto do professor, quanto do aluno, devem ser coincidentes. E isso perpassa, também, a utilização do instrumento de mediação de interesse comum.

Já Moran (2013), ao tratar das bases para uma educação inovadora, salienta que a aprendizagem necessita ser ativa, recorrendo à experiência, promovendo pensamento lógico e interdisciplinar em busca de solucionar problemas e criar novas ideias. Para o autor, é preciso quebrar o paradigma de aulas exclusivamente teóricas, baseadas na pedagogia diretiva, firmada na repetição e memorização de dados. Além disso, destaca a importância da presença da afetividade e da inovação no processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma formação docente focada no aspecto emocional e ético, visto que há uma complexidade no ato de ensinar de forma inovadora.

Gil *et al.* (2012, p. 59) também afirmam que “no ambiente social da sala de aula, as ações do professor são definidoras do comportamento, desenvolvimento e grau de esforço,

comprometimento e motivação esperados do estudante.” Desse modo, somente as tecnologias não abarcam a totalidade dessa nova pedagogia, visto que é preciso uma nova postura docente e discente para uma educação inovadora. Por isso, as tecnologias facilitam a inovação, mas não a promovem de forma solitária. É preciso a atuação conjunta dos atores do contexto educacional, permeados pela cultura e pelo propósito pedagógico, para dar sentido real às tecnologias.

Nesse viés, importam ações que permitam a fluência em recursos e ferramentas digitais, disponíveis para uso dos professores e dos alunos, uma vez que o desenvolvimento do protagonismo do aluno e o processo de mediação, são determinantes para atingir os objetivos esperados e o sucesso da produção colaborativa do conhecimento. Assim, entendemos que o acesso às tecnologias, a fluência digital, o desenvolvimento de um processo de mediação pedagógica e a escolha de ferramentas adequadas aos conteúdos, são alguns dos caminhos a serem trabalhados para integrar as novas tecnologias num ensino que se pretende inovador e crítico.

4. POSSIBILIDADES DE ENSINO COM A PLATAFORMA CANVA

Com a tecnologia, houve avanço em diferentes áreas do conhecimento. Na educação, sabe-se que o aluno aprende mais de forma ativa, visto que ele está inserido em uma sociedade conectada, com linguagem hipertextual e multimodal, dessa maneira, o ensino tradicional que privilegia a transmissão de conhecimento não o atrai. Segundo Bates, “de fato, ainda temos um modelo de design educacional predominantemente industrial, que em grande parte permanece como nosso modelo de design padrão mesmo hoje em dia” (2017, p. 112).

A pirâmide de aprendizagem de Glasser, proporciona um novo olhar para o ato de ensinar, ao verificar que atividades de leitura, escrita, observação, adotadas como exclusivas no paradigma behaviorista, representam uma pequena porcentagem de aprendizagem. Já os métodos ativos que englobam discussão, prática e ensino, ampliam de forma significativa a porcentagem de aprendizagem efetiva.

Figura 2 - Pirâmide de Aprendizagem

PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM
WILLIAM GLASSER



Fonte: Keeps.

A partir do viés das metodologias ativas, o professor passa a ter o papel de facilitador do processo de aprendizagem. Assim,

Existem muitas definições sobre o que são metodologias ativas, mas todas enfatizam o papel ativo exercido pelo aprendiz nas escolhas e ritmo do seu processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitador, orientador, consultor ou mediador desse processo, ou seja, diminui-se o protagonismo do professor como único responsável pelo processo de ensino e confere este ao aprendiz. (SILVA, 2020, p. 10)

Moran (2015, p. 18) também destaca que o processo de educação formal precisa ser revisto. É necessário que os métodos tradicionais evoluam na medida em que a própria sociedade evolui. E isso perpassa, essencialmente, o olhar que as instituições de ensino devem ter em relação aos processos formativos, a partir da proposição de modelos educacionais

[...] mais inovadores e disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

As metodologias ativas vêm nessa direção, na medida em que viabilizam um maior envolvimento do aluno, diante da necessária proatividade que se exigirá a partir das

possibilidades apresentadas pelo professor. Nesse contexto, a plataforma Canva se apresenta como recurso tecnológico disruptivo e inovador, capaz de proporcionar desafios e atividades que podem ser acompanhadas e avaliadas com o apoio da tecnologia, como se verá a seguir.

4.1. Cartazes

A plataforma Canva permite a criação de cartazes, oferecendo modelos prontos de layout. Dessa forma, os docentes podem propor atividades baseadas na metodologia ativa de Aprendizagem por Pares, propondo que cada estudante revise o cartaz do colega. Também é possível associar a criação de cartazes à metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas, contemplando diferentes áreas do saber.

Outra estratégia de ensino, principalmente, para a área de linguagens, seria trabalhar a gramática visual baseada em Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), interpretando as categorias interativas: olhar, enquadramento, perspectiva, valor da informação, saliência, marcadores de modalidade e disposição espacial. Desta maneira, os alunos poderiam, primeiramente, analisar cartazes de filmes ou campanhas publicitárias, para depois, criarem seus próprios cartazes no site Canva.

4.2. Jornal

A produção de um jornal pode dar-se de forma interdisciplinar, como um projeto da escola ou como produto de um componente curricular. Por meio do jornal, os estudantes podem desenvolver a compreensão e produção de textos, pensando em leitores reais e em determinado contexto. Além disso, ao escreverem e criarem utilizando o layout na plataforma Canva, estarão participando socialmente da construção de um produto midiático que poderá ser compartilhado com a comunidade escolar, também exercendo algo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. (PCNs, 1997, p. 25)

Uma turma pode produzir um jornal de forma colaborativa, em que cada estudante é responsável por escrever uma reportagem, notícia, tirar uma fotografia, realizar uma entrevista, revisar os textos e diagramar os conteúdos. Assim, promovendo uma simulação de uma redação de jornal.

4.3. Scrapbook

A plataforma Canva disponibiliza diversos layouts para Scrapbooks, principalmente, enfatizando as imagens. Os alunos podem criar um caderno virtual de anotações das leituras realizadas no contexto escolar, utilizando linguagem hipermidiática para resumir uma obra literária, registrar experiências científicas ou apontar pontos de destaque para um debate futuro. A utilização de scrapbooks pode ser associada a metodologia de seminário, que Bates (2017) denomina:

são reuniões em grupo (tanto presenciais como online) com certo número de alunos participando pelo menos tão ativamente quanto o professor, apesar de que o professor pode ser o responsável pelo design da experiência do grupo, como a escolha dos assuntos e a atribuição de tarefas para os alunos. (BATES, 2017, p. 125)

Conforme o autor, o professor precisa estabelecer a temática prévia para os grupos de alunos, e posteriormente, estas equipes apresentam o trabalho para o restante da turma, promovendo o debate de ideias. Assim, fica evidente o papel de mediador a ser desempenhado pelo docente. Quanto aos alunos, aprendem ao ensinar, dialogando com os 90% de aprendizagem na pirâmide proposta por Glasser.

4.4. História em Quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos podem ser aliadas a diferentes propósitos pedagógicos. Elas podem ser utilizadas por todas as áreas do conhecimento, como forma de resumir conteúdos densos e verificar o poder de síntese textual e imagética dos estudantes. Isso está de acordo com o que propõe Moran:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de

materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17)

Antes de criar a história na plataforma Canva, o aluno deve elaborar um roteiro, elencar tópicos, escolher personagens e cenários. Para isso, ele precisará ter domínio do assunto a ser abordado. Nessa perspectiva, é importante valorizar a criatividade do aluno, para que ele conte por meio da HQ, a sua percepção sobre o tema estudado. Isso também pode tornar a HQ um instrumento de avaliação para o professor diagnosticar e traçar novas rotas para o ensino de determinados conteúdos.

Para a criação da História em Quadrinhos, é possível associar a metodologia da Aprendizagem em Equipes, sendo dividida em três etapas: preparação (em casa), garantia de preparação (em sala de aula) e aplicação de conceitos. Conforme Silva (2020, p. 51), os alunos, primeiramente, devem estudar o tema a ser abordado na história. A garantia de preparação seria um teste individual sem correção. Depois, o mesmo teste seria feito em grupo para que os estudantes trocassem ideias sobre as questões e cheguem a um consenso. Assim, somente ao final da atividade o professor fornecerá o feedback. Quanto à aplicação de conceitos, “nesta etapa o professor deve propor um problema ou um conjunto de atividades práticas a serem analisados pelo mesmo grupo que respondeu o teste” (SILVA, 2020, p. 52). Nesta última etapa, seria encaixada a elaboração da História em Quadrinhos.

4.5. Memes

O uso de memes é algo recorrente no cotidiano dos estudantes nas redes sociais, então trazê-los para a sala de aula é reconhecer a importância do conhecimento prévio dos discentes, valorizando a leitura de mundo que precede a leitura da palavra. (FREIRE, 1988)

Na plataforma Canva, assim como os modelos de cartazes, há mais de quarenta layouts editáveis para criação de memes. Esse recurso pode ter um viés educacional, ao mesmo tempo em que trabalha o humor, gramática visual e textual, além do conteúdo a ser trabalhado no componente curricular.

A criação de memes em sala de aula, permite que os alunos desenvolvam habilidades como EM13LP01, EM13LP14 e EM13LP18, mencionadas na Base Nacional Comum Curricular.

Todas as atividades mencionadas anteriormente (cartazes, jornais, scrapbook, história em quadrinhos e memes) podem ser utilizadas para avaliação formativa e somativa dos estudantes, sendo uma ferramenta também para o professor verificar se suas estratégias de ensino estão alinhadas às necessidades educacionais dos discentes.

Ao produzirem materiais digitais, os alunos estão recriando seus mundos. É nesse contexto, que a cultura digital está de acordo com o pensamento freiriano, da prática de uma educação “não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos cenários traçados nesta pesquisa é possível afirmar que a plataforma Canva, pensada inicialmente como uma ferramenta de produção gráfica, pode ser adaptada para diversos contextos educacionais, etapas de ensino e componentes curriculares variados.

A plataforma Canva, juntamente com a mediação do professor, assume papel importante, pois permite que o aluno participe de fato da cultura digital, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, os discentes conseguem ter acesso a diversas linguagens, desenvolvem protagonismo, autonomia e criticidade nas mídias digitais que consomem e produzem.

O planejamento e o propósito pedagógico do docente devem guiar as atividades a serem propostas para os estudantes, adaptando as ideias da criação de cartazes, jornais, scrapbooks, histórias em quadrinhos e memes, de acordo com a realidade cotidiana de seus alunos, o que exige um certo domínio das ferramentas digitais por parte do professor. Além disso, a ferramenta Canva pode ser utilizada para avaliação formativa e somativa, permitindo que o educador consiga diagnosticar as dificuldades e as facilidades de cada aluno em seu componente curricular. Isso auxilia na identificação exata da dificuldade e oportuniza uma readequação do conteúdo ou da metodologia utilizada para sanar eventuais problemas futuros.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2023

BATES, T. Métodos de Ensino Presencial. In: BATES, T. Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. cap. 3, p. 109-153. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/3167/1/Educar_na_Era_Digital.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede – A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EDITORA POISSON. (Org.) Série Educar: Tecnologia. 1. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2020. 183 p. v. 14. ISBN 978-65-86127-07-2. Disponível em: <https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume14/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

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

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

GLASSER, W. Pirâmide de Aprendizagem. Disponível em: <<https://keeps.com.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser-conceito-e-estrutura/>>. Acesso em: 13 set. 2023

GIL, E. de S.; *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. Vita et Sanitas, Trindade, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem_mediada_computador.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MANSO, M. P. da S.; SILVA, R. C. S. da; AQUINO, L. D. de. O uso da ferramenta colaborativa Canva nos processos de ensino e aprendizagem: achados de um mapeamento sistemático da literatura. Conjecturas, [S. l.], v. 22, n. 16, p. 1129–1145, 2022. Disponível em: <<http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2087>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção [Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. Bases para uma educação inovadora. In: A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, p. 39-72. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/bases.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MORAN, J. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes, realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, em 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIOS, A. J.; PIMENTEL, R. G.; SILVA, B. D. Mediação pedagógica online: análise transversal de ferramentas de interação. In: Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares 4. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2008, p. 19.

SILVA, A. J. de C. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. 1. ed. Lavras: UFLA, 2020. 69 p.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.) Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SOUTO JÚNIOR, E. M. de. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica. XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014, p. 153-164. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/011.pdf>. Acesso 10 jan. 2023.

Capítulo 7

ENTRE MÁQUINAS E LEITORES: DOS SISTEMAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Kauê Vargas Sitó; André Firpo Beviláqua

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar o ensino de literatura no âmbito da educação brasileira é um desafio que se inscreve em um terreno de múltiplas tensões. Com a pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente, o ensino remoto emergencial, essa questão ganhou contornos ainda mais desafiadores, pois tal situação forçou a aceleração do processo de reconfiguração tecnológica dos espaços e práticas escolares. Cosson (2006, p. 20) já adiantava a discussão, reverberando inquietações anteriores de docentes e pesquisadores da área, ao apontar que:

[...] a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.

Além disso, após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que trouxe consigo a reforma do Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promovendo profundas alterações na estrutura do Ensino Médio e modificando a distribuição e apresentação dos componentes curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se um apagamento da literatura, principalmente enquanto componente que ainda sobrevivia em alguns currículos à parte da disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Mendes (2020), as propostas do ensino de literatura já vinham para uma integração com a disciplina de Língua Portuguesa (Brasil, 2002), muitas vezes utilizado como um pretexto para o ensino de gramática ou para a memorização de informações sobre autores, datas e atributos de determinadas estéticas literárias. Para corroborar essa tendência, Theisen, Tonin, Cassol (2022, p. 7) ressaltam que, nas sete competências específicas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na BNCC, a palavra "literatura" não é sequer mencionada. A literatura, nesse contexto, assume caráter de transversalidade. O

docente torna-se, nesse sentido, “água que corre entre pedras” (BARROS, 2001, p. 32), atuando nas brechas. A BNCC, no entanto, apresenta ainda algumas diretrizes sobre o trabalho com a literatura, no âmbito da Língua Portuguesa, uma vez que, segundo o documento,

[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499).

Assim, o que a BNCC denomina como “simplificação didática” já era apontado em diagnósticos prévios, como Cosson destaca:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática que pouco interessaria aos alunos de hoje. (COSSON, 2006, p. 21)

Isso aponta para um empobrecimento das possibilidades de práticas relacionadas ao trabalho com a literatura na educação básica.

Em meio a essas inquietações, que colocam o ensino de literatura em um patamar permeado por incertezas, busca-se contextualizar, ainda, uma questão nevrálgica: o aprimoramento dos sistemas de *chatbots* a partir de Inteligência Artificial (IA) generativa e a sua respectiva influência nas práticas escolares.

De acordo com Lim *et al.* (2023), é possível definir IA generativa como “uma tecnologia que (i) utiliza modelos de aprendizado profundo para (ii) gerar conteúdo semelhante ao humano (por exemplo, imagens, palavras) em resposta a (iii) prompts complexos e variados (por exemplo, idiomas, instruções, perguntas)”. Além disso, a inteligência artificial generativa possui a capacidade singular de não apenas fornecer uma resposta, mas também gerar o conteúdo contido nesta resposta, indo além das interações semelhantes às humanas na inteligência artificial conversacional, a qual depende de respostas

pré-programadas (LIM *et al.*, 2022). Nesse contexto, essa categoria de tecnologia, popularizada pelo ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, surpreende pela crescente capacidade de entender estruturas variadas e complexas de linguagem e produzir respostas. Essa popularidade, para efeitos de comparação, pode ser medida em números: o ChatGPT alcançou a marca de 100 milhões de usuários em apenas 2 meses. Para alcançar a mesma marca, o TikTok levou 9 meses, e o Instagram, dois anos e meio.

Assim, a tecnologia, que já "invadia" os espaços escolares arraigados no contexto tradicional, produz, em viés fatalista, mais um fantasma a assombrar o contexto educacional. Nesse sentido, inúmeras discussões sobre a ressignificação da educação têm passado, atualmente, pela contextualização de ferramentas como *DALL-E*, *Midjourney*, *Bard* e, especialmente, o *ChatGPT*. Bax (2003), em capítulo denominado "Difusão de inovações", destaca pontos importantes acerca do processo de normalização de CALL (Computer-assisted Language Learning). O autor, mais especificamente, aponta 7 estágios que compõem esse processo, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Sete estágios para normalização de CALL

Estágio	Descrição
1. Adeptos Iniciais	Alguns professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade.
2. Desconhecimento/Ceticismo	Apesar disso, a maioria das pessoas é cética ou desconhece a sua existência.
3. Primeira tentativa	As pessoas experimentam, mas rejeitam a tecnologia devido a problemas iniciais. Não conseguem ver valor naquilo ou parece não acrescentar qualquer vantagem.
4. Segunda tentativa	Alguém lhes diz que realmente funciona, assim tentam novamente e percebem que a tecnologia realmente possui alguma vantagem.
5. Medo/Veneração	Mais pessoas começam a usá-la, mas ainda há medo, alternando com expectativas exageradas.
6. Normalizando	Gradualmente, a tecnologia é vista como algo normal.
7. Normalização	A tecnologia está tão integrada na vida das pessoas que se torna invisível - 'naturalizada'.

Fonte: Bax (2003).

A sistematização acima, embora tenha sido proposta em outro âmbito, também é possível de ser contextualizada para esta discussão, pensando que as ferramentas de IA generativa, mais especificamente, o *ChatGPT*, da OpenAI, e, mais recentemente para o público brasileiro, o *Bard*, da Google, estão sendo incorporadas, mesmo que de maneira parcial, aos fazeres da sociedade. Vão, desta forma, projetando sombras e desconfianças com promessas de substituição do humano, interferência em eleições, disseminação de notícias falsas e, até mesmo, previsões de apocalipse e do fim da humanidade. A profusão de discussões nesse sentido colabora para que exista um processo polarizante.

Tatiane Reis, educadora da rede municipal de Porto Alegre, por exemplo, em entrevista ao portal GZH, discute que “se um professor deu uma pergunta pronta e quer uma resposta que a IA pode fazer direto, numa pergunta só, essa tarefa foi mal elaborada. Ela não serve para a realidade de hoje” (REIS, 2023). Por outro lado, Carolina Nalin, em matéria elaborada para o portal Extra, aponta que, por influência dos sistemas de IA generativa, “alguns professores reformularam completamente seus cursos, com mais exames orais, trabalhos em grupo e avaliações manuscritas em vez de digitadas” (NALIN, 2023). Leffa (2006), interessado em outros aspectos, lança luz à discussão aqui proposta ao afirmar que

[...] não se está afirmando aqui que o objeto vai substituir o sujeito. No momento, porém, em que um artefato, como um programa de computador, fornece um comentário contextualizado a uma resposta escrita pelo aluno, ou dá início a uma ação totalmente imprevisível, torna-se necessária uma revisão dos papéis que tradicionalmente atribuímos a sujeitos e objetos. (LEFFA, 2006, p. 4)

As IAs generativas surgem tensionando um campo já em constante tensão e, do ponto de vista do ensino de literatura, práticas de letramento que já eram consideradas inadequadas ou pouco eficientes se encaradas de forma isolada acabam tendo essas características ainda mais escancaradas. A provocação, nesse sentido, é válida, visto que é possível, com poucos cliques, acessar alguma das inúmeras ferramentas que vêm se popularizando e conseguir respostas para tais atividades de maneira quase instantânea - e com assertividade notável. Assim, repensar o papel do docente nesse âmbito é fundamental.

No contexto específico do ensino de literatura, que passa tantas vezes pelo viés historiográfico da literatura, é possível, por exemplo, solicitar que determinada ferramenta leia obras, interprete-as e aponte as principais características do movimento literário a qual pertencem (Quadro 2).

Quadro 2 - *ChatGPT* sobre um poema de Gregório de Matos

Prompt elaborado pelo autor	Resposta do <i>ChatGPT</i>
<p>Leia o poema abaixo, explique-o e, de acordo com suas características, diga a qual movimento literário pertence:</p> <p>“O todo sem a parte não é todo, A parte sem o todo não é parte, Mas se a parte o faz todo, sendo parte, Não se diga, que é parte, sendo todo.</p> <p>Em todo o sacramento está Deus todo, E todo assiste inteiro em qualquer parte, E feito em partes todo em toda a parte, Em qualquer parte sempre fica o todo.</p> <p>O braço de Jesus não seja parte, Pois que feito Jesus em partes todo, Assiste cada parte em sua parte.</p> <p>Não se sabendo parte deste todo, Um braço, que lhe acharam, sendo parte, Nos disse as partes todas deste todo.”</p>	<p>Este poema é uma reflexão sobre a relação entre o todo e suas partes, e como as partes fazem parte do todo. O autor defende que, embora uma parte possa ser considerada separadamente do todo, ela só pode ser verdadeiramente compreendida como parte integrante do todo. O autor também faz referência à ideia de que Deus está presente em todas as partes do mundo, e que Jesus é feito de partes que compõem um todo.</p> <p>Em termos de movimento literário, esse poema se enquadra no Barroco, período que ocorreu entre o final do século XVI e meados do século XVIII, e que se caracterizou pela exuberância das formas, pelas figuras de linguagem, pela busca de contrastes e pela expressão de sentimentos conflitantes. O poema em questão apresenta muitas dessas características, como a ênfase nas antíteses (todo/parte) e o uso de paradoxos.</p>

Fonte: os autores.

Enquanto alguns contextos escolares, provavelmente, estão, a partir da classificação de Bax, entre os estágios 1 a 3, de curiosidade e recusa, outros estão desbravando elementos dos estágios 4 e 5, buscando entender as possibilidades de uso, por vezes de maneira deslumbrada e pouco crítica. Nesse sentido, este estudo investiga em que medida o conceito de letramento literário, analisado a partir da obra de Cosson (2006), tem sido suficiente (ou não) para explicar os novos modos de construção de sentido sobre o texto literário, especialmente com o surgimento e popularização das tecnologias e sistemas elaborados com o uso de IA generativa. Com o objetivo de atingir essa finalidade, três objetivos específicos foram delineados. Em primeiro lugar, são identificadas as possibilidades e limitações do conceito de letramento literário, especialmente no que se refere aos novos modos de construção de sentido sobre o texto literário com o uso de tecnologias de IA. Em seguida, são mapeadas as ações práticas e teóricas relacionadas ao uso de tecnologias de IA no ensino de literatura. Por fim, são propostas atividades para o ensino de literatura com o uso de tecnologias de IA, levando em consideração uma concepção atualizada de letramento literário.

2. REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, os estudos sobre letramento ganharam popularidade na década de 1980, principalmente a partir de estudos de Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2009). Segundo Soares (2009, p. 39), o termo letramento diz respeito ao “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Rojo (2014), na esteira dessa discussão, aponta que as práticas didáticas ofertadas pela escola acabam por desestimular muitos alunos, os quais expressam descontentamento ou resistência, uma vez que não conseguem ver sentido em tais letramentos. A esse respeito, discutem Silva e Martins (2017):

[...] na contramão dessa resistência, novas formas de interagir e de comunicar invadem as esferas sociais em todo o mundo e, conseqüentemente, novos gêneros textuais transbordam a partir dessas esferas. Esses modelos textuais contemporâneos requerem dos sujeitos novos letramentos. (SILVA; MARTINS, 2017, p. 42-43)

Pensando sobre essas mudanças, que passam, principalmente, pelo desenvolvimento de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e pela valorização das diversidades culturais e linguísticas, Rojo (2014, p. 21) sinaliza que são fundamentais “novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos”. Portanto, expandindo o conceito de letramento, a autora aponta que os multiletramentos operam com base em algumas características fundamentais: a) sua natureza interativa e colaborativa; b) sua propensão a desestabilizar e transgredir as dinâmicas de poder estabelecidas; e c) sua natureza híbrida, fronteira e mestiça, permeada por uma diversidade de linguagens, modalidades, mídias e culturas (ROJO, 2014).

3. LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL: ANALISANDO AS INTERFACES

Em uma perspectiva mais específica, é importante contextualizar a questão do letramento digital, vislumbrando, posteriormente, investigar interfaces com o letramento literário, conceito ainda a ser discutido.

Freitas (2010) propõe, a partir de um levantamento de diversas definições do conceito, que letramento digital é:

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339-340)

Para o âmbito deste estudo, segue-se a definição proposta pela autora, ressaltando a noção de que a informação pode ser apresentada por meio de variadas tecnologias que não apenas o computador, como tablets, e-readers, smartphones, óculos de realidade virtual etc.

Se levarmos em conta as práticas escolares, em um primeiro momento, a tecnologia pode despertar sentimentos de apreensão, sendo vista como um instrumento de domesticação que suscita receios diante do que é novo. No entanto, é imprescindível desmistificar a presença da tecnologia no contexto educacional, transcendendo sua mera utilização como ferramenta para fins produtivos. É necessário ir além e desvelar sua essência no processo educativo, a fim de salvaguardar a identidade e autoestima dos indivíduos, promovendo sua emancipação ao invés de sua alienação. Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como um instrumento de mediação centrado nos sujeitos, superando sua simples dimensão técnica (RIBEIRO, 2011).

Por outro lado, retornando ao campo da literatura, tem-se o conceito de letramento literário proposto por Cosson (2006). Em termos sintéticos, tal conceito diz respeito à apropriação da literatura enquanto linguagem (COSSON, 2006). O autor atenta para o fato de que existem diversas estratégias para a efetivação de tal questão, no entanto, para promover o letramento literário, é imprescindível: a) proporcionar o contato direto dos alunos com as obras literárias. b) a construção de uma comunidade de leitores, possibilitando o compartilhamento de leituras, a troca de ideias e o respeito mútuo pelos diferentes interesses e níveis de habilidade dos alunos. c) a ampliação do repertório literário dos alunos. d) a oferta de atividades sistematizadas e contínuas que visem à promoção da competência literária dos alunos, desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e reflexão crítica

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102)

Ao aproximar-se os dois conceitos, letramento literário e letramento digital, busca-se, em certa medida, uma proposta de atualização daquele ao ser atravessado por este. Além disso, ao analisar as interfaces entre os referidos conceitos, percebe-se, primeiramente, a possibilidade de ampliação das possibilidades de acesso às obras literárias. Através das tecnologias digitais, os alunos podem explorar um vasto acervo de textos literários em formatos digitais, e-books, blogs, redes sociais literárias e plataformas de leitura on-line.

Além disso, a interação com as tecnologias digitais oferece oportunidades para uma participação ativa e colaborativa dos alunos na criação e compartilhamento de textos literários. Por meio de blogs, fóruns, wikis, e-zines, fanfics, *booktags*, gravações de performances de poesia slam e outras ferramentas on-line, os alunos podem produzir e publicar seus próprios escritos, compartilhar resenhas e críticas literárias, colaborar em projetos coletivos de escrita, entre outras atividades. Essa abordagem alinha-se aos conceitos de inteligência coletiva (LÉVY, 2003) e comunidades de prática (WENGER, 1998), promovendo a valorização das vozes individuais e coletivas dos alunos, incentivando uma postura mais transgressora e autônoma (FREIRE, 2019; HOOKS, 2013; PENNYCOOK, 2006) em relação à produção literária.

No contexto de uma educação transgressora, essa intersecção implica em uma postura crítica em relação às tecnologias e suas implicações sociais, culturais e políticas, encorajando uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na sociedade.

Refletir sobre essas questões colabora também para pensar, de maneira crítica, sobre a abrangência e a permeabilidade de tais temáticas em contextos escolares os mais diversos.

4. DISTRIBUIÇÃO DE AGÊNCIA: HUMANOS E MÁQUINAS

As IAs generativas vêm causando diversas discussões nos últimos tempos, principalmente no que diz respeito aos seus impactos na educação. Pululam pelas redes sociais, anúncios de cursos e formações sobre como incorporar o *ChatGPT* às práticas da sala de aula. Ao mesmo tempo, posições mais conservadoras defendem o banimento da ferramenta dos espaços escolares, das empresas e até do país (a exemplo da Itália, que banuiu a IA em março de 2023). Essas questões mais pautadas pelo conservadorismo, porém, não são novidade. O temor à(s) tecnologia(s) é antigo (vide, por exemplo, a marcha de professores de Matemática contra as calculadoras, na cidade de Washington, EUA, em 1986).

À parte de toda polêmica envolvendo, principalmente, o uso de obras com direitos autorais para o treinamento do algoritmo, estão as inquietações sobre a capacidade do recurso de gerar respostas cada vez mais assertivas e o que isso significa para o contexto escolar e, mais especificamente, para o ensino de literatura e para a formação de leitores. Consubstanciado a isso, Cosson (2006, p. 22) indica que grande parte das atividades de ensino de literatura são “constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras”. As aulas, assim, acabam assumindo um caráter informativo e as ferramentas utilizadas “são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita”. Assim, a partir das provocações citadas previamente, é interessante levantar questionamentos sobre a automatização de tais tarefas por parte dos alunos, uma vez que IAs generativas são instrumentos potentes para tais funções, entendendo também que esse tipo de atividade não instrumentaliza o discente para uma reelaboração do conhecimento.

Por outro lado, pode-se entender essa relação a partir de um alargamento do conceito de agência, enfatizando a interconexão e interdependência entre humanos e não humanos, desafiando uma concepção tradicional de agência humana e questionando a ideia de uma clara separação entre esses dois atores. Com base nisso, a agência distribuída configura-se como um processo “em que a ação humana se estende sobre os artefatos disponíveis em um determinado contexto e se amplia com eles, empoderando o sujeito para além de sua capacidade, não só física como também mental” (LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020).

O aluno, inserido nesse contexto, pode vir a caracterizar-se como uma espécie de ser híbrido, que incorpora e interage fluentemente com as tecnologias e, para o âmbito deste estudo, com as IAs generativas, expandindo suas habilidades cognitivas e criativas e abrindo caminhos para o letramento literário digital. Essa figura, como discutido, transcende a separação entre humano e não humano, integrando-se a um ecossistema literário mediado pelas tecnologias. Essa proposta busca valorizar a interação simbiótica entre humanos e tecnologias, reconhecendo a complexidade e o potencial transformador desse cenário emergente.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, do ponto de vista metodológico, lança mão de uma cartografia pressupondo não o esgotamento, mas uma oportunidade de inventariar pistas sobre a temática. Para tanto, faz-se um levantamento de notícias de popularização científica, bibliografia no Google Acadêmico e análise de materiais na plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais. Essas pistas, aparentemente diversas, servem como uma forma de criar um panorama para enxergar as potencialidades da questão. Além disso, muito mais do que uma análise dos conteúdos, o objetivo geral desse levantamento é um apontamento das presenças, ou seja, verificar, do ponto de vista quantitativo, o que existe sobre a temática.

Com relação às notícias de popularização científica (doravante PC), os textos foram selecionados a partir de um levantamento por amostragem, com base nos seguintes critérios (MOTTA-ROTH, 2007):

- a) autoidentificação da mídia como de PC (público-alvo de não especialistas, por exemplo);
- b) disponíveis digitalmente, gratuitos e acessíveis on-line;
- c) escritos em língua portuguesa;
- d) publicados entre 2021 e 2023; e
- e) que estabelecem relação entre os descritores “inteligência artificial” e “ensino de literatura”.

Como elementos representativos da pesquisa, foram selecionadas duas notícias, uma da revista *Exame* (<https://exame.com/>) e uma do portal *Olhar Digital* (<https://olhardigital.com.br/>). A primeira notícia, de maio de 2023, apresenta como título “4 vantagens que a inteligência artificial oferece para a literatura”. A segunda, de julho de 2022, tem como título “Escritores usam Inteligência Artificial para acelerar produção literária”.

Como segundo passo investigativo, também a partir dos descritores mencionados acima, foi realizado um levantamento de bibliografia acerca da temática na plataforma Google Acadêmico. Utilizando-se do filtro de data de publicação, selecionou-se um período específico, de 2021 a 2023. Com relação ao tipo de publicação e idioma, foram selecionadas as opções “Qualquer tipo” e “Em qualquer idioma”. Essa pesquisa gerou um resultado de 60 ocorrências. Para fins de comparação, foram usados também os descritores “ChatGPT” e “educação” tomando como referência os mesmos filtros, sem incluir patentes ou citações. Nesse caso, 255 ocorrências foram registradas.

Na terceira etapa, foi realizada uma busca na plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais. Para tanto, utilizou-se o descritor “inteligência artificial” e, uma vez que a Literatura não aparece especificamente como componente curricular nos documentos normativos governamentais, foi aplicado o filtro “Componentes Curriculares” no qual foram selecionadas as opções Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Essa pesquisa gerou 1 (uma) ocorrência.

Após o levantamento realizado, o qual teve como finalidade principal ilustrar as estatísticas de ocorrências acerca da temática, trabalha-se com a sugestão de uma atividade que mobilize os conceitos explorados ao longo do trabalho e o uso da ferramenta *ChatGPT*, incorporando, também, uma metodologia de elaboração de *prompts* proposta pelo pesquisador.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do levantamento realizado, verificou-se que, em um primeiro momento, as notícias analisadas abordam o viés da literatura enquanto questão de produção literária e editorial, ou seja, envolvendo contexto referente à escrita e à edição de um livro. Não foram encontradas, no entanto, notícias que abordassem ensino de literatura por meio de inteligência artificial generativa.

Além disso, levando em conta a pesquisa no Google Acadêmico, foi constatado que existem pesquisas e discussões sobre o uso de inteligências artificiais generativas em contextos educacionais, visto que é um assunto emergente. No entanto, ao focar especificamente na área do ensino de literatura, as ocorrências encontradas, embora em número considerável (60, mais especificamente), não são relevantes para a discussão, uma vez que não analisam, necessariamente, as interfaces do contexto do ensino de literatura e a aplicação de metodologias que envolvam IAs generativas (Quadro 3).

Quadro 3 - Primeiros resultados da busca no Google Acadêmico

Título e acesso	Autor / Ano	Tipo
Sobre ensino e leitura de literatura. Disponível em: https://periodicos2.unemat.br/index.php/alere/article/view/11526/7821	Machado (2023)	Artigo em revista
Implicações da Inteligência Artificial no Ensino a Distância. Disponível em: https://encurtador.com.br/tNTW1	Rodrigues <i>et al.</i> (2023)	Capítulo de livro

Ensino de literatura na era digital: Conexões ilimitadas com o Reader-Response Criticism. Disponível em: https://shorturl.at/duGX0	Silva (2021)	Artigo em revista
Ensino de Literatura no Ensino Médio: a formação do leitor ideal a partir do real (livro). Disponível em: https://shorturl.at/CITZ0	Matos (2023)	Capítulo de livro
Littera: aplicativo de apoio ao estudo de literatura. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/242942	Giroto (2022)	Trabalho de Conclusão de Curso
Aulas de literatura e ilhas interdisciplinares de racionalidade: perspectiva diferenciada a partir de transposição didática e abordagem CTS: desenvolvimento e utilização de aplicativo para telefones celulares. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31224	Silva (2023)	Tese
Motivação do estudante no ambiente e-learning: um desafio a ser alcançado. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/163	Carvalho, F.; Silva, L.; Siva, F. (2023)	Artigo em revista
Sarau Literário do Clube de Leitura do IFRJ - Sermentes Poéticas. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-ed19669ec2f7d3926425d03632ca01691bd63a50-segundo_arquivo.pdf	Vasconcelos, S.; Cruz, C. (2021)	Resumo
Sequência didática com Literatura de Ficção Científica: proposta de intervenção para o 9º ano. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/26476	Cunha (2021)	Dissertação
Estágio em Docência Orientada na Graduação em Letras: Relato de Experiência durante o cenário pandêmico. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1960	Gandin, H.; Bertolotti, E.; Porto, A. (2021)	Artigo em revista

Fonte: os autores.

Os estudos encontrados nesta intersecção tendem a ser mais gerais, abrangendo o uso de tecnologias educacionais, mas sem o aprofundamento específico no recorte desta análise. A modo de ilustração, destaca-se a pesquisa de Machado (2023), que contextualiza a ideia da Inteligência Artificial para apontar que ensinar Literatura, na contemporaneidade, é também competir com tais ferramentas de IA generativa ao mostrar que nelas há a falta de um requisito fundamental: a sensibilidade humana. Silva (2021), por outro lado, propõe analisar o ensino de literatura na era digital a partir das contribuições do conceito de *reader-response criticism*, estratégia essa que busca valorizar a relação entre autor-leitor-livro de forma a ampliar o sentido e as possibilidades de análise.

Com relação à busca na plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais, o único resultado é um produto educacional desenvolvido no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal

Triângulo Mineiro (IFTM). O recurso, que leva como título “Aprendizagem móvel com chatbots: criando recursos educacionais interativos baseados em diálogos virtuais”, consiste em um repertório de 5 vídeos que versam sobre aprendizagem móvel e sobre como *chatbots* podem ser utilizados como ferramenta educacional. Surge como um produto educacional que busca contribuir pedagogicamente com docentes que se interessem pela temática. No entanto, embora sejam discutidas questões relativas à IA generativa, a abordagem é mais abrangente no que tange a componentes curriculares ou conteúdo, sendo, portanto, uma ferramenta de apoio aos docentes que queiram diversificar suas práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa destacam a necessidade de uma abordagem mais ampla e adaptável do conceito de letramento literário proposto por Cosson (2006), a fim de abarcar as transformações introduzidas pelas tecnologias de IA generativa. Com base nesses resultados, é proposta, então, uma atividade pedagógica que combina estratégias de letramento literário com o uso de tecnologias de IA, visando explorar plenamente as potencialidades dessas ferramentas sem perder de vista os aspectos essenciais da fruição literária.

7. A AULA DE LITERATURA COM *CHATGPT*

A sugestão de atividade aqui proposta, pensada para um público de Ensino Médio, segue a definição denominada como “sequência básica” (COSSON, 2006), a qual é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A estrutura e a descrição de cada etapa estão organizadas conforme o Quadro 2. Essa atividade visa trabalhar com a obra “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros. Outros professores podem adaptar tal atividade de acordo com as necessidades e possibilidades de cada contexto.

Quadro 2 - Estrutura da atividade

Etapa	Descrição	Atividade
Motivação	É a preparação do aluno para entrar no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de verbetes da obra “Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças”, de Javier Naranjo. • Roda de conversa sobre os verbetes escolhidos, destacando questões de linguagem. É interessante trazer elementos de discussão sobre Funções da Linguagem, a partir das definições de

		<p>Roman Jakobson, especialmente em relação à função poética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção: escrita de definição de substantivos comuns, propondo um olhar não literal para o elemento.
Introdução	A apresentação do autor e da obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização breve do contexto histórico de produção da obra, bem como da importância do autor para a literatura brasileira.
Leitura	Se refere às estratégias de leitura da obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Por se tratar de uma poesia, deve envolver, entre as estratégias elencadas, a leitura em voz alta.
Interpretação	Segundo Cosson (2006), é dividida em dois momentos: um interior, de decifração, e um exterior, de construção de sentido em uma determinada comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da leitura, Cosson (2006), ao tratar do momento exterior da interpretação, indica a necessidade do compartilhamento da interpretação para ampliação dos sentidos construídos de maneira individual.

Fonte: os autores.

É na etapa de interpretação que essa proposta busca integrar o uso da ferramenta *ChatGPT*. Assim, os alunos, antes de compartilharem sua interpretação com o grande grupo, utilizarão a ferramenta para realizar esse diálogo. Como primeiro prompt, será apresentada a obra à IA utilizando o modelo [Leia o texto abaixo: [inserir poema entre aspas] [inserir opinião]]. No mesmo prompt, é importante adicionar, ao final, um questionamento como “O que você acha?”. A partir das respostas geradas, o aluno pode aprofundar a discussão concordando ou discordando da interpretação apresentada pela IA.

Como atividade adicional, o professor pode solicitar que, a partir de um dos versos do poema, os alunos criem um novo poema que incorpore o estilo do autor. O *ChatGPT* nesta atividade atuará como um editor que irá ler e avaliar a obra submetida pelos autores. Para tal finalidade, o docente pode sugerir que os alunos incorporem em seus *prompts* a metodologia CEPER, proposta no âmbito desta pesquisa e que será abordada de forma mais aprofundada em estudos futuros. A metodologia busca respostas mais assertivas e consiste em 5 ações: Contextualizar, Estruturar, Personificar, Exemplificar, Refinar.

Contextualizar: [Leia o texto abaixo que busca simular o estilo de escrita de Manoel de Barros. Faça uma análise sobre as similaridades e diferenças entre os estilos]

Estruturar: [Apresente a resposta em formato de tabela, dividida em três colunas: Similaridades, Diferenças, Sugestões de reescrita].

Personificar: [Para tal atividade, imagine que você é o editor-chefe de uma respeitada revista de literatura]

Exemplificar: [A análise pode incluir, entre outras coisas, questões sobre linguagem, ritmo e rima]

A partir disso, tem-se o exemplo de um primeiro *prompt* para a atividade. O último “R”, de Refinar, é a parte mais adaptável, pois depende da resposta gerada pelo *prompt* inicial, visando adequar alguma das etapas anteriores que possam ter gerado alguma discrepância.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões discutidas, é importante pontuar, inicialmente, que o mapeamento prévio proposto mostra indícios de que as temáticas analisadas ainda carecem de um olhar mais aprofundado. Assim, apesar da incipiência constatada nos levantamentos de materiais que explorem a intersecção analisada no presente estudo, fica a provocação no que diz respeito às possibilidades que o desenvolvimento das ferramentas de IA generativa traz para a sala de aula, especialmente quando se trata de literatura.

Posteriormente, foi possível analisar os limites do conceito de letramento literário para dar conta das possibilidades de letramento proporcionadas pela complexidade do ciberespaço. Enquanto o letramento literário tradicionalmente enfatiza a interpretação e a análise crítica do texto literário, novos modos de construção de sentido estão emergindo com o uso de ferramentas diversas baseadas em IA, como assistentes de leitura, análise de sentimentos e recomendações personalizadas. Essas tecnologias oferecem oportunidades inovadoras para envolver os alunos em experiências de leitura enriquecidas, porém também apresentam desafios no que diz respeito à autonomia do leitor e à preservação da experiência estética.

Este estudo, portanto, chama a atenção para uma maior exploração e pesquisa nesse domínio. Os benefícios potenciais da integração de ferramentas de IA generativa no contexto da sala de aula, como proporcionar experiências de aprendizado personalizadas, justificam uma investigação adicional.

No entanto, a integração da IA na educação literária deve ser abordada com cautela para encontrar um equilíbrio entre aproveitar os benefícios da tecnologia e preservar a experiência humana única de apreciação da literatura. Isso pode ser alcançado por meio do

desenvolvimento de materiais pedagógicos personalizados e de um design cuidadoso de ferramentas educacionais baseadas em IA que ressignifiquem, em vez de substituir, abordagens pedagógicas tradicionais.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. *Matéria de Poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CORREIA, F. Escritores usam Inteligência Artificial para acelerar produção literária. *Olhar Digital*, 2022. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/07/25/ciencia-e-espaco/escritores-usam-inteligencia-artificial-para-acelerar-producao-literaria/>. Último acesso em 29/08/2023.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

COSTA, W. 4 vantagens que a inteligência artificial oferece para a literatura. *Exame*, 2023. Disponível em: <https://exame.com/bussola/4-vantagens-que-a-inteligencia-artificial-oferece-para-a-literatura/>. Último acesso em 29/08/2023.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, M. *Letramento digital e formação de professores*. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2013.

KATO, M. *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V.; ALVES, C.; FONTANA, M. V. *Humanismo, Pós-humanismo e Pós-humanidade: como chegamos à linguística aplicada das coisas*. In: LEFFA, V. *et al* (org.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

LEFFA, V. J. *Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIM, W. *et al.* Alexa, what do we know about conversational commerce? Insights from a systematic literature review. *Psychology and Marketing*, 39(6), 1129–1155. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/mar.21654>. Último acesso em 26/06/2023.

LIM, W. et al. Generative AI and the future of education: Ragnarok or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*. Winchester: Elsevier, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>. Último acesso em 26/06/2023.

MENDES, N. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. *Revista Teias* v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>. Último acesso em 26/06/2023.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros com foco em artigos de popularização da ciência. Projeto de Pesquisa - Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2008-2011), processo n. 301962/2007-3. Santa Maria: UFSM, 2007.

NALIN, C. ChatGPT: trabalhos manuscritos e prova oral estão de volta nas escolas. *Portal Extra*. 30 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/chatgpt-trabalhos-manuscritos-prova-oral-estao-de-volta-nas-escolas-25652061.html>. Último acesso em 20/07/2023.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RIBEIRO, O. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

REIS, T. Como escolas e professores do RS já incorporam o ChatGPT às dinâmicas na sala de aula. [Entrevista concedida a] Isabella Sander. GZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/06/como-escolas-e-professores-do-rs-ja-incorporam-o-chatgpt-as-dinamicas-na-sala-de-aula-clj8tt5bc00770156r90im6lq.html>. Último acesso em 20/07/2023.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, B. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011 - 2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, L; MARTINS, S. Dos letramentos aos multiletramentos: uma evolução das sociedades humanas. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2017.v7.28422>. Último acesso em 27/06/2023.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TFOUNI, L. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Editora Pontes, 1988.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

Capítulo 8

CONDIÇÕES INICIAIS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO RIO GRANDE DO SUL: ANÁLISE DOCUMENTAL À LUZ DA COMPLEXIDADE

Daiana Pereira Torres Righi; Vanessa Ribas Fialho; Alan Ricardo Costa

1. INTRODUÇÃO

O contexto vivenciado no Brasil a partir de março de 2020, em razão da pandemia de COVID-19, nos apresentou desafios sociais e educacionais atrelados às questões de tecnologias digitais e às políticas de ensino (sejam elas políticas públicas, políticas linguísticas, políticas de ensino, entre outras).

Com base em Bohn (2000), entendemos que a definição de uma política de ensino é uma tarefa complexa, e que, não raro, prioridades econômicas, de produção e de lucro, ditam os objetivos da educação nas escolas. Nesse viés, é inegável não só a necessidade de professores "trabalharem junto às autoridades educacionais e sociedade civil na elaboração de uma política de ensino" (BOHN, 1997), mas também de tais docentes analisarem de forma crítica os documentos norteadores das práticas educacionais, que oficializam as políticas de ensino, na esfera nacional ou regional, por exemplo.

Objetivando manter a educação em atividade durante o ano letivo de 2020, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS), juntamente à Secretaria Estadual de Educação (SEEd), elaboraram uma série de documentos com diretrizes e instruções para viabilizar o ensino em meio à pandemia do COVID-19 nas escolas da rede pública do estado. Esse conjunto de publicações descreve a política de ensino adotada pelo estado para enfrentar o período de distanciamento físico imposto pela pandemia do então "novo" vírus que impactava drasticamente o país (e o mundo). Assim, no presente capítulo, pretendemos analisar os documentos publicados pelo Governo do Estado do RS junto à SEEd, entre março e julho de 2020, à luz do Pensamento Complexo, sopesando a importância de um olhar retrospectivo e crítico para nossa história recente. Com base em Bohn (2000) e Leffa (2009), entendemos que o suporte teórico do Paradigma da Complexidade pode fornecer subsídios para que reflitamos sobre as políticas que embasaram a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ademais, à luz da Complexidade, é possível buscar em tais documentos

entendimentos mais profundos das condições iniciais para uma educação mais digital e híbrida no cenário pós-pandemia.

2. O PENSAMENTO COMPLEXO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Com base no filósofo francês Edgar Morin (2002), o Paradigma da Complexidade pode ser vislumbrado como um paradigma epistemológico que rompe com a lógica da simplificação e vincula-se a um conjunto de princípios de inteligibilidade que, interligados (ou "tecidos juntos"), contribuem para uma visão mais complexa do mundo, do universo, da vida. Essa visão complexa e holística se efetiva sem negligências às questões biológicas, físicas e antropossociais (COSTA, 2021).

Nesse viés, é possível conceber a Complexidade também como uma teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). Segundo Leffa (2009), os SAC são compostos de partes que interagem entre si e que evoluem num determinado período. São, em suma, sistemas complexos, caóticos, dinâmicos e não-lineares. Exemplos clássicos de SACs podem ser o clima, o trânsito de uma cidade e a aprendizagem de uma língua (LEFFA, 2009). Acrescentamos aos muitos exemplos possíveis de SAC os sistemas social e educacional durante a pandemia de COVID-19, inegavelmente complexos, no sentido de serem abertos a elementos emergentes, imprevisíveis, sensíveis etc. Autores como Schiavi, Fernandes e Pedrozo (2020, p. 402) reforçam essa nossa opção teórica pelo Pensamento Complexo, afirmando que o novo coronavírus (COVID-19) "é uma forte evidência empírica de que a vida deve ser vislumbrada a partir da complexidade, conforme propõe Morin".

Em março de 2020, as configurações do espaço escolar exigiram uma imprevisível e drástica reorganização, principalmente no que concerne à presencialidade física. Algumas salas de aula presenciais foram substituídas por telas de celulares e computadores, não só no Brasil, mas em praticamente todos os países. Segundo Charczuk (2020, p. 2), adotar o espaço digital e virtual possibilitou o compartilhamento de materiais e atividades, e permitiu que o ensino e a aprendizagem seguissem para algumas pessoas.

Para Carvalho, Cunha e Quiala (2021, p. 4), apesar dos debates sobre a falta de acesso à internet, principalmente entre os mais pobres, a escolha por um ensino remoto digital foi unânime. Os autores apontam que o ensino híbrido na pandemia não foi uma possibilidade viável, pela forma intempestiva como foi implementada, e, em função disso, as instituições optaram pelo ensino remoto, com as aulas on-line (síncronas) e atividades assíncronas.

Talvez por desconhecimento da população em geral, somado ao fato de contarem com certas semelhanças, emergiram nesse contexto pandêmico confusões conceituais e metodológicas referentes ao ERE e à Educação a Distância (EaD). É necessário reafirmar, portanto, que ERE e EaD não são sinônimos (BEHAR, 2020; COSTA, 2021). O ERE é caracterizado como uma forma de ensino que exige distanciamento físico entre professores e alunos, e é praticada de forma temporária por instituições em vários níveis de ensino, com o intuito de que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020).

Concordando com Behar, autores como Carvalho, Cunha e Quiala (2021) definem ERE como um processo de ensino e de aprendizagem aliado à tecnologia, através das plataformas digitais e outros meios, com o aluno no centro desse processo e o professor como mediador no ambiente escolar virtual.

Diferente da EaD, modalidade educacional já consagrada no Brasil (COSTA *et al.*, 2020), o ensino remoto foi uma medida de caráter emergencial implementada em razão da necessidade de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19 (GROSSI, 2021). Para Alves (2020), o ERE é um conjunto de “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas” (ALVES, 2020, p. 352).

De acordo com Leffa (2009, p. 27), os SACs são abertos (e, por isso, penetráveis) e extremamente sensíveis, tanto às condições iniciais, que os fazem eclodir, quanto às condições externas, que podem ser absorvidas a qualquer momento e provocar mudanças no seu rumo. Neste trabalho, enfatizamos uma dessas possíveis condições iniciais, que diferenciam drasticamente a EaD e o ERE: as políticas de ensino, fundamentadas na legislação e na documentação orientadora das práticas educacionais. A EaD conta com uma legislação própria, já amplamente difundida e debatida, diferente do que ocorreu com a documentação referente ao ERE, mais recente, implementada de forma brusca, e ainda não devidamente explorada e aprofundada no âmbito acadêmico, sobretudo pelo ineditismo da situação *per se*.

Conforme defendemos no presente capítulo, é necessária uma análise crítica-problematizadora das políticas de ensino implementadas no RS durante a pandemia de COVID-19, com base na documentação orientadora da educação dessa referida época, para efetivar uma leitura mais crítica e complexa do período em questão e de seu impacto na educação, de forma ampla, e no ensino de línguas, de forma mais específica.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, registramos uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, com o objetivo de refletir e analisar as contribuições dos Pareceres norteadores para a implementação do ERE nas escolas do RS. Recorremos à abordagem qualitativa (PAIVA, 2019), com a intenção de analisar, compreender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir da análise crítica de documentos.

A pesquisa documental utiliza documentos como fontes de informação do comportamento humano, e “tem como base a investigação da realidade social, o que ocasiona uma abordagem pelo viés mais crítico, em que o pesquisador pode apresentar uma postura reflexiva mediante a compreensão do problema de pesquisa” (RIBEIRO, 2014, p. 41-42). Para Fontana (2018, p. 69), pesquisas documentais “envolvem o manuseio de determinados documentos” e utilizam artefatos/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais, à exemplo de: regulamentos, pareceres, cartas, memorandos, (projetos de) leis, manuscritos, relatórios técnicos, minutas, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, arquivos escolares etc. (FONTANA, 2018). Assim, compreendemos que a união da análise do texto das portarias possibilita inferir a realidade vivenciada pelas escolas estaduais do RS durante o período de distanciamento físico trazido pela pandemia do COVID-19.

O procedimento metodológico adotado para a pesquisa documental foi a leitura e a análise dos documentos, mais pontualmente, o Parecer nº 01 e 02/2020 do conselho estadual de educação do RS, a Resolução nº 352 e as Orientações para as aulas do Modelo Híbrido de Ensino 2020. A escolha por esta metodologia, com o aporte teórico do Pensamento Complexo (BOHN, 2000; MORIN, 2002; PAIVA; 2005; LEFFA, 2009; ROSA *et al.*, 2023), nos possibilitou compreender em que medida tais pareceres auxiliaram a implementação do ensino remoto no período de distanciamento físico do ano de 2020, viabilizando também novas reflexões sobre as experiências pedagógicas que ali se originaram.

No quadro a seguir (Quadro 1), apresentamos os documentos analisados:

Quadro 1 - Documentos RS

DOCUMENTO	DATA	ORIENTAÇÃO
Parecer nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação do RS	18/03/2020	Orienta as instituições integrantes do sistema estadual de ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo coronavírus.
Resolução nº 352	24/06/2020	Determina e orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do sistema estadual de ensino, nos termos do parecer CEEed nº 01/2020.
Parecer 02/2020 do Conselho Estadual de Educação do RS	08/07/2020	Orienta as instituições integrantes do sistema estadual de ensino sobre a reorganização do calendário escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19. Parecer 0002.
Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de ensino 2020	Agosto de 2020	Orientações à rede pública estadual de educação do RS para o modelo híbrido de ensino.
Relatório final monitoramento instituído pela resolução CEEed nº 352/2020	25/11/2020	Relatório final monitoramento instituído pela resolução CEEed nº 352/2020 sobre a oferta de atividades domiciliares pelas instituições integrantes do sistema estadual de ensino nos termos do parecer CEEed nº 01/2020.

Fonte: os autores.

4. RESULTADOS E ANÁLISES: SOBRE O ENSINO REMOTO NO RS

Nesta seção do capítulo, analisamos os documentos apresentados no Quadro 1 em ordem cronológica. Nossa intenção é, pela análise documental, entender as condições iniciais que originaram o ERE no estado do RS enquanto SAC.

O CEEed-RS emitiu dois pareceres orientando as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares e sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19. Trata-se dos pareceres 01 e 02 de 2020.

O *Parecer 01/2020*, aprovado por unanimidade na Sessão Plenária de 18 de março de 2020 pelo Conselho Estadual de Educação do RS, orientou as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, em caráter

excepcional, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao Coronavírus. No documento se normatiza o desenvolvimento das atividades escolares e o cumprimento do calendário escolar, sua carga horária e o cumprimento dos dias letivos durante o período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19. Baseado na lei 9.394/1996 – LDBEN, o parecer orientou que as aulas deveriam ser desenvolvidas mantendo um padrão mínimo de qualidade na escola e nos processos inerentes a ela, sendo imprescindível que todas as escolas cumprissem as normas em sua totalidade.

O parecer também informou, à época, que a suspensão das aulas era uma medida preventiva para evitar o contágio da doença, sendo de competência da mantenedora garantir que o processo de ensino e de aprendizagem acontecesse, subsidiando condições e insumos, conforme a LDBEN, em seu Art. 4º, inciso IX.

O Art. 23, § 2º, da LDBEN prevê a definição do Calendário Escolar adequando as peculiaridades do momento, garantindo assim o cumprimento do Art. 24, inciso I, da mesma lei. O documento estadual também foi baseado no Parecer CNE/CEB nº 01/2002, que afirma a possibilidade da regularização de outras formas de ensino além sala de aula, em um momento excepcional de pandemia. Nesse parecer, o Conselho Estadual entendeu que a situação de emergência exigia uma alternativa viável para validar o ano letivo de 2020, e que essa alternativa seria baseada em atividades domiciliares e/ou rearranjo do calendário escolar presencial quando as condições sanitárias assim o permitissem.

Foi este documento que autorizou a continuidade do ano letivo de forma remota, se fazendo importante que as instituições de ensino (1) se organizassem, (2) informassem à comunidade escolar as formas de prevenção e o período de suspensão das atividades presenciais, e (3) orientassem os profissionais de educação com seus planejamentos e as atividades escolares a serem realizadas pelos alunos fora das salas de aula, prevendo a utilização de recursos tecnológicos disponíveis, forma de registro e comprovação das mesmas, mantendo como prioridade o padrão de qualidade previsto no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal, e no Art. 3º, inciso IX, da LDBEN.

Embora tivéssemos as condições legais de seguirmos com as atividades escolares, muitos professores não tinham informações e orientações suficientes de o que e como fazer o ensino de línguas continuar durante o ERE. Em seguida, o excesso de informação e as incertezas acerca da pandemia do COVID-19 seguiram impactando também nas escolas. Esse conflito e excesso de informações iniciais fizeram com que as escolas passassem por momentos de insegurança, dúvida e receio com relação a seu planejamento e (re)manejo de

atividades pedagógicas (SILVA, 2023). Disso resultou uma demora em identificar a medida correta para as demandas de conteúdos e atividades a serem apresentadas e desenvolvidas aos alunos. Essa sobrecarga inicial de atividades acabou por gerar estresse entre alunos, familiares e professores, elemento este que complexificou o SAC (no caso, o ERE), no sentido de torná-lo mais imprevisível.

Para complementar as informações do primeiro parecer, em junho, o Conselho Estadual de Educação publicou a **Resolução Nº 352**, que trouxe orientações sobre procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino. A resolução indicava que as mantenedoras públicas e privadas deveriam preencher um formulário on-line para dar início ao processo de monitoramento da realização de atividades domiciliares. O formulário pedia informações sobre: (i) a divulgação à comunidade escolar das formas de prevenção e cuidados; (ii) o período de suspensão das atividades presenciais; (iii) o planejamento e a organização das atividades escolares, com o indicativo das atividades, (iv) metodologias, recursos disponíveis; as formas de registro e a comprovação de realização das atividades; (v) o planejamento e realização das atividades escolares desenvolvidas fora do ambiente escolar, mas previstas nos Planos de Estudos e de Curso; e (vi) a qualidade das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino, que deveriam assegurar o padrão no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal, e no Art. 3º, inciso IX, da LDBEN. O objetivo do monitoramento era sistematizar dados para serem divulgados ao público em forma de relatório, para os integrantes dos Sistemas de Ensino¹¹.

O **Parecer 02/2020** do Conselho Estadual de Educação do RS trouxe orientações às instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19. Com o objetivo de orientar os integrantes do sistema estadual de ensino, determinou normas quanto à implementação das atividades domiciliares “considerando as distintas possibilidades e peculiaridades nos diferentes níveis de ensino, a fim de minimizar os prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem”. Em sua seção 2, o Parecer 02 traz orientações acerca da reorganização do calendário escolar, seu embasamento jurídico, mudanças na forma de avaliação diagnóstica e recuperação de aprendizagem, e a importância dos pais e/ou responsáveis nesse processo.

¹¹ O **relatório final do monitoramento** foi publicado no final de novembro de 2020 e será apresentado na sequência da análise destes documentos, apresentados em ordem cronológica.

O parecer inclui a definição, por parte do CNE/CP nº 05/2020, das atividades pedagógicas não presenciais, como sendo: “conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior”. Também estabeleceu que caberia às instituições de ensino a elaboração de um plano de ação pedagógica contendo as definições quanto às formas de interação, carga horária, forma de registro das atividades e formas de avaliação, para o período de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia do COVID-19.

O parecer registrou que as escolas estavam dispensadas de cumprir o mínimo de 200 dias letivos, embora ainda precisassem cumprir a carga horária prevista para o ano letivo. Ainda quanto a este item, o parecer descreve que o cumprimento da carga horária poderia ser feito através da reposição das aulas ao término do período de emergência, incluindo no cômputo as atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial ou as atividades pedagógicas domiciliares em paralelo com o retorno das atividades presenciais após período de emergência.

Através do Plano de Ação Pedagógica, de acordo com o parecer, cada instituição poderia definir formas de avaliação de aprendizagem adequadas aos níveis e à forma de interação escolhida. O estudo de Rodrigues (2023), com base em professoras de português do RS durante o ERE, constatou que essas avaliações se mostraram um desafio notório em muitos casos, haja vista a complexidade de averiguação do processo de aprendizagem na situação em questão.

O plano também precisava estabelecer formas de recuperação de aprendizagem, cujo objetivo era evitar o abandono escolar e permitir ao aluno obter o desenvolvimento esperado ao final do ano letivo. O Plano de Ação Pedagógico da escola também devia conter orientações aos pais e/ou responsáveis quanto ao período de excepcionalidade, contendo esclarecimentos sobre as premissas pedagógicas deste período. Além disso, era esperado que as escolas mantivessem diálogo aberto com os pais e/ou responsáveis durante o período de ensino domiciliar “orientando e esclarecendo sobre a situação de pandemia e a organização da instituição de ensino”.

O Plano de Ação Pedagógica Complementar para o retorno à presencialidade também ficou estabelecido pelo segundo parecer, afirmando que cabe novamente às instituições de ensino a elaboração de um plano de retorno às atividades presenciais. As atividades de

acolhimento dos estudantes no retorno ao ensino presencial “devem, na medida do possível, envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido”.

A formação continuada de docentes também foi um tema tratado no documento, que orientou as instituições sobre a importância da formação continuada de professores e demais profissionais neste período atípico, em especial, quanto à adoção de um novo modelo de atuação docente, mediado ou não por tecnologia.

Quanto às etapas da educação básica, vejamos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Indicações do Parecer 02/2020

Nível/modalidade	O que destaca
Educação Infantil	Valorização de experiências e vivências dos alunos. Pais e/ou responsáveis como mediadores das atividades de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, em consonância com o currículo escolar, evitando retrocessos cognitivos, corporais e socioemocionais
Ensino Fundamental	Qualquer componente curricular pode ser trabalhado de forma não presencial. Atividades acompanhadas e registradas apropriadamente, caso sejam requeridas. Plano de ação pedagógica com distintas metodologias para manter a interação e a afetividade com os alunos, valorizando o papel de mediação dos familiares.
Ensino Médio	Poderá ser mediado ou não por tecnologias em suas atividades domiciliares.
Educação Profissional	Seguem as mesmas diretrizes do Ensino Médio. Estágios e práticas terão a possibilidades de conceder ou não a presencialidade (exceção dos cursos da saúde). Mediação de tecnologias para as práticas de conclusão dos cursos.
Curso normal	Quanto às práticas pedagógicas presenciais, trabalhar com problematização, Presença virtual em reuniões, exercícios de planejamento interdisciplinar, estudo e utilização de ferramentas tecnológicas e metodologias com práticas voltadas ao momento de emergência, previsão de estratégias para auxiliar familiares de modo em geral.
Educação de Jovens e Adultos	Recomenda-se que se harmonize os objetivos, valorizando seus saberes, dialogando com os estudantes e tendo em vista os interesses educacionais e a garantia de qualidade. Ensino a distância, permitido avaliações a distância. Possível expedir documentos de conclusão de curso.
Alunos em situação de cumprimento de medidas socioeducativas	Parâmetro da modalidade EJA.

Modalidades indígenas, quilombola, povos tradicionais	Possível ofertar parte das atividades em horário normal de aula e parte de forma dirigida e na comunidade. Atividades de ensino na perspectiva da alternância, quando e onde possível.
Educação Especial	Professores de AEE deverão articular atividades adaptadas e orientação às famílias. Medidas de acessibilidade para que estes alunos mantenham o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: os autores.

Desta forma, compreende-se que o **Parecer 02/2020** organizou as ações emergenciais do período de ERE durante a pandemia COVID-19, das escolas de ensino básico da rede estadual de educação, segundo cada modalidade. No entanto, este parecer segue não destacando a desigualdade de acesso à tecnologia, que conhecemos como uma realidade na educação brasileira, infelizmente, ainda mais visível durante a pandemia (RIBEIRO, 2020; SILVA, 2023; SELING *et al.*, 2023). Essa desigualdade social por vezes é perceptível numa mesma escola com modalidades diferentes. É o caso hipotético do corpo discente do Ensino Médio regular do turno da manhã, com condições socioeconômicas X, por exemplo, e que pode divergir drasticamente das condições socioeconômicas Y do corpo discente de EJA, no turno da noite, naquela mesma escola.

Relatos e estudos sobre o ERE (*e.g.* SILVA, 2023; RODRIGUES, 2023; ROSA *et al.*, 2023; SELING *et al.*, 2023) indicam que, em uma mesma instituição de ensino, poderia haver alunos com acesso a computadores e internet, e outros completamente desequipados, sem estrutura para acompanhar o ensino remoto. Para mitigar esse problema, as escolas estudadas ofereciam a opção a esses alunos de retirar materiais impressos contendo atividades, que deveriam ser retornadas depois de um período pré-estabelecido. Embora seja uma tentativa válida, ela acaba por exacerbar ainda mais a desigualdade, pois enquanto alguns alunos tinham acesso a todos os recursos midiáticos da internet, além de meios de comunicação com os professores, outros alunos obtinham um ensino desconectado da relação professor-aluno.

Em agosto de 2020, a Secretaria de Educação do RS apresentou um documento de **Orientações para Aulas Remotas do Modelo Híbrido de Ensino 2020**, para os profissionais da rede estadual de ensino, o qual contemplou orientações pedagógicas, organização e planejamento das aulas de forma síncrona e assíncrona para toda educação básica. O objetivo

deste manual foi o de apresentar – de forma clara e prática – as orientações contidas nos pareceres publicados anteriormente, facilitando a implementação do ERE no RS.

Figura 1 - Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de ensino 2020



Fonte: Governo do Estado do RS.

Além da cartilha, o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação do RS, criou um programa de capacitação para os professores da rede estadual de ensino, intitulado “Letramento Digital”. Esta capacitação profissional foi disponibilizada pelo website Escola RS¹², que trouxe informações sobre quais os canais o Departamento Pedagógico, da Secretaria de Educação do Estado do RS, iria empregar para transmitir a capacitação.

A imagem a seguir (Figura 2) mostra a divulgação da capacitação.

¹² Disponível em: <<https://escola.rs.gov.br/letramento-digital>>.

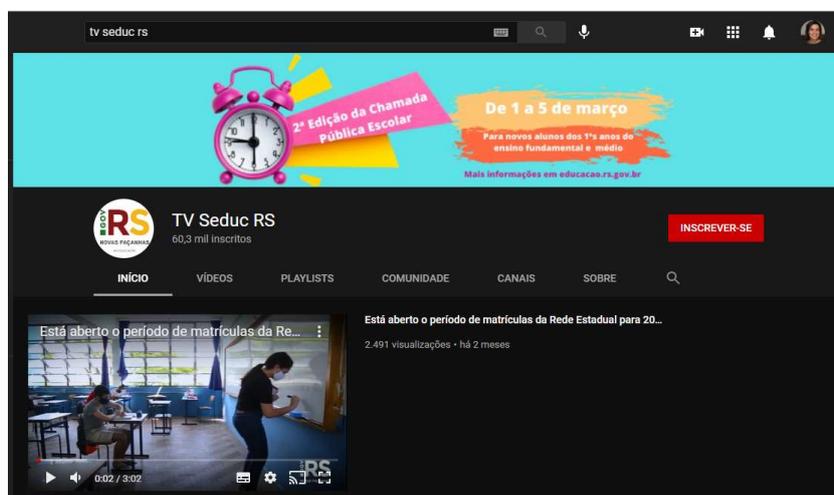
Figura 2 - Página no Facebook da Secretaria de Educação do RS



Fonte: Perfil no Facebook da Secretaria da Educação no RS.

A capacitação on-line ocorreu a partir do dia 22 de junho pelo Facebook da Secretaria de Educação e pelo canal do YouTube - TV Seduc RS. Na imagem a seguir (Figura 3), apresentamos o registro da formação no canal do YouTube.

Figura 3 - Vídeos da capacitação on-line no YouTube



Fonte: Canal no YouTube da Secretaria de Educação do RS.

Quanto à capacitação dos professores, a brusca mudança para o ERE exigiu atualização em curto prazo. Porém, novamente devido ao momento atípico e inesperado, esta capacitação ocorreu enquanto as atividades remotas já estavam em andamento. Apesar disso, quando disponibilizada, a capacitação atendeu os objetivos de qualidade, sanando anseios e dúvidas das equipes docentes.

O *Relatório Final de Monitoramento*, instituído pela Resolução CEEEd nº 352/2020, apresentou o acompanhamento das atividades domiciliares decorrentes da pandemia de COVID-19 desenvolvidas pelas instituições de ensino pertencentes ao sistema estadual. Trazemos aqui um recorte das principais considerações apresentadas pelo relatório e que se destacam para nosso debate.

Com base na análise dos dados fornecidos no formulário on-line, grande parte das Mantenedoras orientou suas comunidades sobre formas de prevenção e cuidados na pandemia, assim como orientou sobre a organização das atividades domiciliares. O principal meio utilizado foram os aplicativos de comunicação, de redes sociais (sobretudo o Facebook) e de ambientes virtuais de aprendizagem. As Mantenedoras Públicas Municipais também fizeram envio de material impresso.

Segundo os dados, as atividades domiciliares tiveram início em março e deram conta de todas as etapas e modalidades de ensino. A maioria das Mantenedoras ofereceu formação aos professores. As atividades domiciliares, na maior parte das Mantenedoras Privadas/Comunitárias, foram oferecidas diariamente. No caso das Mantenedoras Públicas Municipais, praticamente metade delas tinham atividades quinzenais; nas demais Mantenedoras, as atividades eram diárias e semanais.

Entre as CREs, as atividades foram oferecidas, na maior parte dos casos, de forma semanal ou quinzenal, e em menor proporção foram oferecidas atividades diárias.

Os recursos didático-pedagógicos foram diversificados. As Mantenedoras Privadas/Comunitárias usaram ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, mas, nas Mantenedoras Públicas Municipais, a entrega de materiais físicos foi bastante presente. Nas CREs houve equilíbrio no uso de materiais físicos, ambiente virtual de aprendizagem, redes sociais etc. A comunicação entre (i) professores, (ii) estudantes e (iii) Mantenedoras Privadas/Comunitárias e Públicas foi principalmente assíncrona, e o acesso dos estudantes à internet, nas Mantenedoras Privadas/Comunitárias, deu-se principalmente por meio de internet móvel. Dentre os dispositivos utilizados pelos estudantes, o celular teve destaque como equipamento principal.

Por todo o exposto, é possível pensar, de fato, a educação na pandemia, de forma geral, e o ERE, de forma específica, como SACs: sistemas complexos e adaptativos. Com base nas palavras de Paiva (2005), entendemos que são sistemas “complexos” principalmente pela dificuldade de descrição do todo e suas inúmeras partes; e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. Os documentos

norteadores do ERE no RS, conforme podemos ver, podem ser interpretados de duas grandes formas:

1) Eles servem como fotografias de um sistema complexo em movimento, e que retroalimentam esse sistema, tornando-o ainda mais caótico e complexo. Cada documento, ao ser produzido e publicado em razão do ERE, tornava o sistema ainda mais complexo, na perspectiva da recursividade e da retroalimentação.

2) Os documentos foram condições iniciais para a eclosão de SACs, na medida em que deles eram oriundas novas dúvidas e inquietações dos profissionais da educação, novas ações e práticas pedagógicas, novas atividades para aprendizes e comunidade escolar etc.

Em ambas as interpretações podemos notar a constante adaptação das escolas e dos atores envolvidos no ERE. De acordo com Paiva (2005), entre as várias evidências de que a aprendizagem é um sistema complexo, temos a capacidade de adaptação, uma das características dos sistemas dinâmicos. Os documentos publicados pelo Governo do Estado do RS junto à SEEd, no período de março a julho de 2020, inegavelmente impulsionaram a adaptação do ERE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma leitura complexa das políticas públicas de ensino atreladas ao ERE no RS durante a pandemia de COVID-19. Com base em Leffa (2009, p. 25), entendemos que um SAC, "na sua origem, parte de um pequeno elemento que invade o sistema mãe, provocando uma espécie de fecundação com outros elementos que estão dentro desse sistema maior e que acabará acarretando mudanças no próprio sistema". Assim, partimos do seguinte pressuposto: documentos e pareceres referentes ao ERE podem ser condições iniciais para eclodir o SAC, bem como complexificá-lo em processos caóticos, dinâmicos, imprevisíveis etc.

Um dos principais elementos de complexificação notados pela análise documental foi a dificuldade em adaptar os processos de ensino e de registro de atividades para o modelo remoto, mesmo com os pareceres e orientações. Um documento normativo ou orientador nem sempre considera a complexidade da prática, e a implementação do que consta no papel é perpassado por elementos outros quando na realidade escolar. Ademais, ao exigir extensa documentação sobre as atividades realizadas de forma remota, o Estado acabou por demandar árduo trabalho das escolas e dos profissionais da educação. Em muitos casos, esse re-trabalho

consistia em preenchimento duplicado de informações, coleta e retenção de documentos desnecessários, e outras atividades que também contribuíram para aumentar a carga de trabalho e estresse dos professores.

Com o decorrer do período de ERE, de 2020 até 2022, as escolas e seus professores encontraram um ritmo e volume mais adequado de atividades a serem exigidas dos alunos, o que melhorou o funcionamento e aproveitamento geral do ensino. Esse é um movimento possível em um SAC (LEFFA, 2009): ele não está em estado permanente de existência; ele emerge em algum momento, em algum lugar, evolui (isto é, se complexifica) e um dia pode desaparecer (embora nem isso garanta a sua total descontinuidade em outros sistemas). Passadas as turbulências iniciais, portanto, e com o amadurecimento desse processo, ficaram aprendizagens referentes a um modelo de ensino mais tecnológico e híbrido, que permanece ainda hoje, mesmo após o término da pandemia do COVID-19.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Revista Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS: *Jornal da Universidade*, ed. 2. 2020.
- BOHN, H. I. Implementação de uma política de ensino de línguas: A responsabilidade do Estado. *Anais da 49 Reunião Anual da SBPC*, Belo Horizonte, 1997. p. 251-255.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138.
- CARVALHO, A. V. G.; CUNHA, M. R.; QUIALA, R. F. O Ensino Remoto a partir da Pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar? *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, p. 4, 2021.
- CEED, Conselho Estadual de Educação. Parecer 01/2020. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2020>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- CEED, Conselho Estadual de Educação. Parecer 02/2020. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2020>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.
- COSTA, A. R. Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul - RS, 2021.
- COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. dos S.; FIALHO, V. R. Paulo Freire hoje na Cibercultura. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (Org.) Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: FUNEPE, 2018.

GROSSI, M. Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar? Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–12, 2021.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. Calidoscópio, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. In: O problema epistemológico da complexidade. Publicações Europa-América. 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

PAIVA, V. L. M. O. Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, A. E. Educação e Tecnologias Digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia. ABRALIN ao Vivo. 25/06/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lftZT7oFI&t=642s&ab_channel=Abralin>. Acesso em: 20 jun. de 2023.

RIBEIRO, A. F. Orientações Curriculares e Material Didático de Ensino de Língua Portuguesa: Concepções de Linguagem e Gênero em uma Pesquisa Documental. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

RODRIGUES, F. R. I. Educação em tempos de pandemia: estudo de caso com professoras de português de Quaraí, Rio Grande do Sul. ReTER - Revista Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, v. 4, n. 1, 2023.

ROSA, A. P. P.; FIALHO, V. R.; COSTA, A. R.; OLIVEIRA, E. Aprendizajes a partir de la incertidumbre: resultados de la utilización de los medios remotos en 2020 según la percepción de los alumnos. In: SANTOS, G. M. T.; FREITAS, R. F.; MÉRIDA, E. C. (Org.) Práticas pedagógicas remotas na Educação Superior em tempos de pandemia da Covid-19. Tutóia: Diálogos, 2023, p. 144-171.

SCHIAVI, C. S.; FERNANDES, É. Á; PEDROZO, E. A. Complexidade Moriniana e as policrises da COVID-19: por uma educação humanizadora frente à crise planetária. Revista Brasileira de Educação Ambiental, vol. 15, n. 4, 2020, p. 402–426.

SEDUC/RS, Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Manual Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de ensino. Agosto de 2020. Acessível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-apresenta-em-live-a-matriz-de-referencia-do-modelo-hibrido-de-ensino>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SELING, D. R. F.; FIALHO, V. R.; TYBUSCH, J. S.; COSTA, A. R. *Homeschooling* no Brasil e o acesso às tecnologias hoje: inclusão ou exclusão? ReTER - Revista Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2023.

SILVA, F. I. T. Autonarrativa de uma professora de línguas em Hulha Negra: vivências em tempos de Ensino Remoto Emergencial. ReTER - Revista Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, v. 4, n. 1, 2023.

Capítulo 9

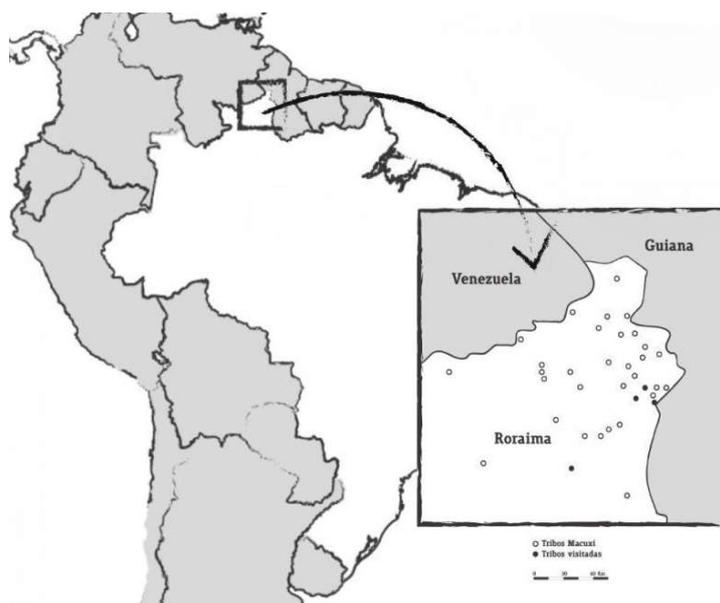
TECNOBIOGRAFIA MACUXI: UM ESTUDO COM MULHERES INDÍGENAS RESIDENTES EM BOA VISTA, RORAIMA

Marranda Gilliane Victoriano

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A cibercultura (LÉVY, 1999), a globalização e a expansão tecnológica demandam que as pessoas utilizem diferentes meios de comunicação e recursos digitais em variados ambientes. Urge, também, um olhar crítico sobre essas tecnologias contemporâneas, bem como uma abordagem mais sensível do humano, considerando as diversidades e as pluralidades do Brasil. Nesse viés, busco investigar o uso de tecnologias contemporâneas e possíveis práticas de letramentos digitais críticos do povo macuxi. As razões para essa escolha são (1) a necessidade de estudar grupos minorizados e invisibilizados, e (2) a relação do tema com minha própria identidade: sou uma mulher macuxi, nascida na Guiana, recentemente formada em Letras na Universidade Federal de Roraima (UFRR), em Boa Vista-RR.

Imagem 1: Mapa com a maior concentração populacional do meu povo, em Roraima



Fonte: Revista Arco: jornalismo científico cultural.

Apesar dos discursos preconceituosos que circulam na atualidade, não sou menos macuxi por utilizar tecnologias e por estar inserida socialmente em uma comunidade (urbana) que faz amplo uso de aparelhos tecnológicos, como o celular. Com base em Stuart Hall (2005, p. 12-13), podemos pensar a identidade como “uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”; ou seja, a identidade “É definida historicamente, e não biologicamente”. Portanto, nenhum macuxi deixa de ser macuxi por estar utilizar aparelhos tecnológicos e/ou residir em Boa Vista ou em qualquer outra cidade, tampouco por fazer uso das tecnologias desse contexto. Ainda assim, discursos que circulam na mídia atualmente acusam de forma injusta os indígenas de serem menos indígenas, ou de abandonarem sua cultura, por fazerem usos tecnológicos, o que é um pensamento reducionista e preconceituoso. Vale destacar que é possível utilizar a tecnologia a favor da preservação de nossas culturas, identidades e línguas.

Haja vista as considerações prévias, e considerando a importância de um mais profundo estudo da situação social dos macuxi em Boa Vista e dos usos tecnológicos que estes fazem, desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo foi: analisar as tecnobiografias de duas famílias de povos indígenas, de etnia macuxi, que vivem na cidade de Boa Vista, Roraima. Tecnobiografias são histórias de vidas com relação às tecnologias (PAIVA; MURTA, 2020), e elas podem contribuir para um melhor entendimento das práticas tecnológicas dos indivíduos e seus possíveis letramentos. No melhor do meu entendimento, ainda não há estudos específicos sobre isso (as tecnologias utilizadas pelos macuxi) na área de Linguística Aplicada (LA) em Roraima. No presente capítulo, portanto, apresento o referido estudo, que teve como objetivos específicos: (1) investigar quais são as práticas tecnológicas dos membros de duas famílias indígenas (em diferentes gerações: crianças, adultos e idosos) residentes em Boa Vista; (2) identificar possíveis semelhanças e conflitos geracionais com relação às tecnologias digitais na atualidade; (3) buscar possíveis indícios de letramentos digitais nas tecnobiografias dos membros dessas famílias à luz da LA Crítica.

2. TECNOLOGIAS E POVOS INDÍGENAS

Atualmente, nas casas de muitos indígenas – seja dos que vivem em contexto urbano, seja dos que vivem em comunidades (aldeias) –, celulares, tablets, TVs, câmeras e computadores podem estar presentes. Com o avanço da tecnologia, muitos indígenas hoje

contam com sinal de internet, mesmo nas aldeias mais distantes. Assim, alguns povos originários deixaram de viver isolados e reclusos na mata. Sobre esse tema, é importante lembrar que:

Está incluído nas novas tecnologias não altera em nenhum momento a identidade de nenhum povo, a identidade indígena continua viva e crescendo a cada dia. Identidade étnica não altera com sua profissão, ou com seu meio de comunicação. A identidade indígena está nos traços natos, nos ideais, na natureza está no dia a dia, está com cada um cidadão que faz parte dessa imensa família chamada indígena.

Segundo Thiago Cavalcante, referência na área e membro do grupo de pesquisa do Centro de Estudos de Indígenas Miguel A. Mendes (CEIMAM), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara (SP), os povos indígenas conseguem atingir um grande público nacional e internacional por meio do uso da internet (BUENO, 2013). Esses meios on-line são usados pelos indígenas para sair da situação de total isolamento vivido por muitas comunidades, e servem também para ganhar espaço na mídia, ao qual antes eles não tinham acesso. Cavalcante ainda aponta que a internet possibilita aos indígenas divulgar suas culturas de forma mais independente e autônoma, se fazendo conhecer e dialogando diretamente com a população nacional (BUENO, 2013).

Nessa mesma linha de pensamento, também precisamos refletir sobre quais indígenas estão em discussão. Afinal, há ampla diversidade de comunidades indígenas ao longo do território brasileiro. Apenas em Roraima, por exemplo, além dos macuxi, temos os povos ingarikó, patamona, uaimiris atroaris (tronco linguístico karib), wapixana e yanomami, entre outros. Cada um desses povos pode ter uma história diferenciada em relação às tecnologias, analógicas ou digitais. Nas últimas décadas, a tecnologia digital tem chegado às comunidades, e o uso do computador e dos celulares têm se tornado mais comum entre eles, mas em uma visão mais ampla. É necessário um olhar mais específico para cada caso e contexto a fim de averiguar de fato como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) integram a vida desses indivíduos.

Com frequência, os macuxi utilizam as novas TIC para divulgar e preservar sua cultura, fazer denúncias de desmatamento florestal, defender seus direitos, apresentar suas condições de vida e denunciar crimes ambientais. A internet tem sido uma aliada que colaborou para a divulgação das lutas diárias das comunidades indígenas, principalmente durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, quando o distanciamento social exigiu maior e mais efetivo uso de tecnologias digitais. Contudo, esse cenário apresentado pode

variar de macuxi para macuxi, de pessoa para pessoa, o que indica a importância das tecnobiografias.

Segundo Helen Kennedy (2003), a tecnobiografia é um tipo de narrativa que relaciona história de vida com tecnologias digitais. Para compreender as relações sujeito-tecnologias, precisamos observar histórias de vidas de indivíduos situados dentro das relações sociais, de consumo e produção de TICs. Nesse sentido: “[...] histórias vividas, ou tecnobiografias, são significantes por causa das diferenças sutis e nuances em cada experiência individual com a tecnologia” (KENNEDY, 2003, p. 120). Em outras palavras, cada indivíduo utiliza as tecnologias a partir de sua perspectiva, suas crenças, suas epistemologias e seu viver.

O conceito de tecnobiografia abarca a ação (auto)analítica de pesquisar suas próprias práticas cotidianas com mídias digitais, as fases de mudança ao longo do tempo, em diferentes domínios da vida, bem como a razão e os motivos de hábitos de uso de tecnologia terem surgido. Refletir sobre nosso uso de tecnologias digitais, no passado e no presente, pode ajudar para que entendamos novas mídias no hoje e no amanhã, bem como para que pensemos o espaço que as tecnologias digitais ocupam (e talvez sigam ocupando) em nossas vidas.

O uso das tecnobiografias (ou *tecnobios*) como método de pesquisa pode ser de grande contribuição para a renovação de estudos em áreas centradas nas práticas humanas, sobretudo práticas de linguagens, razão pela qual é pertinente seu estudo na LA. Por isso, pesquisadores de LA no Brasil, como Paiva e Castro (2022), estão popularizando trabalhos e estudos de tecnobiografias no país nos últimos anos.

Defendo, com base na literatura da área, que as tecnobios podem ser usadas para identificar semelhanças e diferenças entre as pessoas, a diversidade e a pluralidade de formas de viver, bem como perceber as práticas de letramento digital, que são situadas e localizadas em tempos e espaços específicos. Entendo que cada ser tem um perfil individual das práticas de letramento de/em sua história de vida. Além disso, as tecnobiografias também podem propiciar aos indivíduos a oportunidade de se conhecerem mais profundamente, ressignificando suas vivências.

Assim, optei pelos estudos de tecnobiografias, para estudar as experiências digitais das pessoas, mas não as pessoas daquele padrão "branco, classe média-alta". É necessário olhar para outras pessoas, outros povos. Assim como Paiva e Castro (2022) optaram por estudar tecnobiografias de pessoas da Educação do Campo, optei por estudar as histórias de vida com relação à tecnologia do povo macuxi. Concordo com Costa, Andrade e Gonzalez

(no prelo) sobre a urgência de estudar as tecnobiografias de pessoas surdas, imigrantes, quilombolas... há muito o que aprender sobre as pessoas, e pretendo contribuir com os estudos de tecnobiografias a partir do meu trabalho, que foca em famílias de mulheres macuxis e a forma como essas tecnologias digitais influenciam a vida delas.

3. MINHA TECNOBIOGRAFIA

Alves (2020), em seu trabalho sobre traços de identidade, escreve uma tecnobiografia e faz uma (auto)análise de como essa experiência narrativa proporciona maior entendimento de sua trajetória de vida. Farei, portanto, esse mesmo exercício. Escrevo, aqui, minha tecnobiografia. Nasci em 1977. Naquela época, tecnologias digitais estavam avançando aos poucos, não havia muitos aparelhos digitais, tampouco a internet para acesso público. Era por meio das ondas de rádios que chegavam as notícias do mundo, pelo menos para mim, no pequeno aparelho de rádio na casa dos meus avós.

Em 1990 tive meu primeiro contato com a TV e, depois, com o aparelho de telefone fixo, quando eu trabalhava em casa de família. Por muitos anos, só tinha visto tais aparelhos ilustrados nas revistas e nos livros didáticos. Eu não tinha muito conhecimento de como usar, tinha medo de mexer. Também nem poderia, pois eu estava na casa dos outros.

Com a revolução tecnológica do séc. XXI, e com o avanço da Era Digital, aparelhos tecnológicos foram se popularizando e se aprimorando. E eu sempre fui tentando acompanhar cada avanço, embora nem sempre conseguisse. Quando veio a primeira geração de telefonia celular, eu tentei seguir acompanhando essa evolução tecnológica, mas sem ter condição financeira de possuir um aparelho digital, infelizmente. Quando eu queria fazer alguma coisa na internet, tinha que ir para uma *lan house*. As *lan house* foram e seguem sendo importantes espaços de acesso à Web em alguns lugares, como favelas e periferias (NEMER, 2022). Nas primeiras idas à *lan house*, voltava com vergonha, porque não sabia usar o computador. Muitas vezes, eu esperava horas para desocupar um computador para usar. Era desgastante e eu pensava que era difícil usar a internet sem mesmo ter tocado em um teclado ou em qualquer tipo de produto digital. Eu estava mais familiarizada com outras tecnologias; a que eu mais utilizava era o famoso "orelhão" para fazer ligações para parentes.

No entanto, em 2012, fui trabalhar numa escola, e percebi que lá tinha um laboratório de informática. Como muitas outras pessoas, fui ter contato e possibilidade de usar e conhecer as tecnologias digitais por meio dos espaços educacionais, como as escolas e as

universidades, conforme apontam Costa e Fialho (2022). Um dia fui acompanhar um professor nessa sala e me encantei com aqueles aparelhos de computadores na época, chamados de "turbo", grandes, gigantes. Tive vontade de comprar um computador, mas não tinha dinheiro suficiente. Fiquei pensando nas vantagens e nas possibilidades que usar a internet iria me trazer. No sexto mês de trabalho na escola, consegui comprar um computador de segunda mão de uma professora, e isso fez uma grande mudança de vida. Eu finalmente pude "matar minha curiosidade", descobri que a Web não era "bicho de sete cabeças", e a maioria dos comandos eram em língua inglesa, língua em que fui alfabetizada primeiro e que eu estudei por 8 anos.

À época, percebi que queria ingressar no Ensino Superior, mas não queria ir para qualquer instituição, queria uma em que a educação fosse de muita qualidade. Escolhi a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Para entrar nos websites, precisava de internet, então comprei um modem e contratei um pacote discador da Vivo. Instalados os drivers, fizemos a conexão lá em casa: o que era só um sonho estava prestes a se tornar realidade. Meu mundo, antes isolado do/no ciberespaço (LÉVY, 1999), agora passava a "ganhar o mundo" através da internet e da conexão por meio das tecnologias digitais.

No início, criei um e-mail, depois um perfil em rede social. Não achei interessante o Facebook, achei que não tinha privacidade, e qualquer pessoa poderia pegar os meus dados, sentia medo, então logo desisti de usar. Em 2013, ganhei um celular e, depois, instalei nele o WhatsApp. Desde então, uso esse aplicativo para tudo, principalmente para estudos e para interagir com meus familiares (que são poucos e moram no interior).

Antes de toda essa evolução tecnológica na minha vida, para encontrar com minha família e meus amigos, eu viajava nas férias da escola; era a única alternativa para encontrar eles. Por isso, posso dizer que a tecnologia foi algo positivo, pois facilitou em todos os sentidos nossas conexões, nossas aproximações, principalmente na comunicação. Penso também que a tecnologia ajudou nos negócios, nas praticidades da vida, por exemplo, o acesso aos bancos. Não precisamos mais ir até o banco para fazer uma transação simples, podemos fazer pelo uso de um aparelho celular. Nesse sentido, a tecnologia trouxe certas comodidades à população. E contribuiu também com a educação, em todas as esferas. Não posso esquecer de comentar sobre a educação e o ensino de línguas, que são processos complexos que acontecem mediados por tecnologias (COSTA; FIALHO, 2022). Hoje podemos contar com outras ferramentas que nos auxiliam em sala de aula e fora dela. Ingressar na universidade depende muito de saber utilizar tecnologias.

Em 2014, decidi me inscrever para o vestibular da UFRR, conforme já comentei. Fiz a inscrição e concorri a uma vaga destinada a alunos que cursaram Ensino Médio em escola pública (ou seja, adentrei para a Universidade por meio das cotas, que são muito importantes e necessárias). No primeiro semestre de 2014, iniciei o curso de licenciatura em Letras Português e Inglês. Confesso que senti medo, pois eu tinha ficado bastante tempo sem estudar. Já no primeiro período senti muita dificuldade. Pensei até em desistir. Porém, no meio do curso, já comecei a me enxergar de outra maneira, há um momento do curso em que parece que “a ficha cai” e você percebe que é capaz. Passa um filme na cabeça e você pensa: "apesar desses desafios, dos percalços no caminho, estou aqui tentando ser forte, adquirindo – e, também, compartilhando – conhecimentos, pois a universidade é isso, trocas, construções de saberes, todo mundo aprende e ensina". Paulo Freire (1995) dizia isso sobre a educação, que a gente se educa mutuamente.

No início de 2020 entramos em um novo cenário, provocado pela pandemia da COVID-19. Com os protocolos de segurança (como o distanciamento social e a proibição de aglomeração), ocorreu a suspensão das atividades escolares presenciais nas escolas, ainda em março. Foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial – ERE (BRASIL, 2020). Foram os dias mais complicados para mim no curso de Letras, vi que não adiantava ter um computador com internet para enviar e-mails, ler um texto em arquivo digital, assistir vídeos on-line, fazer pesquisas em sites de busca (como o Google). Ou seja, não bastava apenas utilizar os conteúdos já contidos nos sites. Era preciso mais. Como eu estava no período dos estágios supervisionados do curso, tive que (co)produzir e aplicar conteúdos através da tecnologia. Utilizo aqui o conceito de (co)produzir, isto é, produzir colaborativamente recursos educacionais e didáticos a partir de conteúdos disponíveis na internet (OKADA, 2014).

Sem um bom celular, e com o desconhecimento do uso de outras plataformas, o estágio foi um desafio muito grande. Percebi que me faltava tanto infraestrutura (recursos, aparelhos, boa internet) quanto "letramentos digitais" (SOARES, 2002; PAIVA; CASTRO, 2022). Sofri, chorei ao vivo, porque tudo deu errado na hora da minha aula. Penso que, enquanto você é mais velho, enfrenta dificuldades diferentes dos demais em manusear conteúdos nas plataformas digitais: os jovens parecem ter maior confiança nas tecnologias digitais. Isso pode nos deixar abalados. Dificuldades sabemos que todos nós temos, pois cada geração tem maneiras diferentes de aprendizagem e está inserido em um contexto tecnológico diferente das gerações anteriores, logo, é compreensível que o jovem se sinta mais confiante ao usar tecnologias digitais. Enquanto isso, os adultos e os mais velhos talvez se sintam mais

inseguros, talvez até por terem menos oportunidade de realizar determinadas práticas de letramentos digitais, infelizmente.

Pelo exposto, não quero dizer que nós, pessoas com mais de idade, não podemos aprender. Sim, podemos. Mas, por vezes, de forma diferenciada. Por exemplo: no segundo semestre de estágio supervisionado no curso de Letras, tive minha segunda experiência de prática docente. Dessa vez, me saí melhor: consegui dar aula. Deste dia em diante, entendi que se eu realmente queria exercer a docência, devia me adaptar aos novos meios de ensino da Era Digital, ao invés de negá-los. E penso que devo sempre buscar me atualizar em relação ao uso das tecnologias para ensinar e para aprender, pois, ao me atualizar com as tecnologias, atualizo-me como professora.

4. PESQUISANDO OUTRAS TECNOBIOGRAFIAS

Realizei em 2023 uma pesquisa de abordagem qualitativa que se caracteriza como um estudo de caso do tipo “exploratório”, que, segundo Leffa (2006), tem por objetivo descrever e explicar determinada realidade. O estudo de caso desse tipo enfatiza a exploração e a descrição aprofundada de um determinado evento ou situação (LEFFA, 2006).

A escolha das participantes da pesquisa deu-se em razão da minha intenção enquanto pesquisadora: investigar a história de vida de representantes de diferentes gerações de integrantes de famílias macuxi em relação à tecnologia digital. Recorri a duas famílias com as quais tenho mais proximidade. Desloquei-me até suas casas para explicar os objetivos da pesquisa e convidá-las a participar. Durante esse primeiro contato, procurei utilizar uma linguagem simples, amigável, para que elas conseguissem entender bem a proposta da pesquisa. Deixei-as à vontade e conversamos na língua macuxi.

Paiva e Murta (2020) geralmente costumam apresentar um roteiro de questões e deixar os participantes livres para produzirem suas tecnobiografias. Neste caso, entretanto, as participantes optaram por responder às perguntas, como se fosse uma entrevista semiestruturada, ou uma conversa mais informal, por considerarem esse procedimento mais prático. As perguntas utilizadas foram as mesmas do roteiro adaptado de Barton e Lee (2013): (1) Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital? (2) O que você já fez (fazia antes) com tecnologia e que não faz mais? (3) Que pessoa(s) foi/foram importantes no seu processo de aprendizagem? Quem te ensinou a mexer com tecnologia? (4) O que você mais visita na internet? (5) Você usa a tecnologia para estudar? Se sim, como? (6) Você já vivenciou

alguma proibição em relação ao uso de alguma tecnologia? Por exemplo: pai ou mãe, ou professores na escola, já te proibiram de usar tecnologia? (7) Você participa de redes sociais? Se sim, quais? Como é sua participação? Se não participa, por que não participa? (8) Você publica fotos e vídeos nas redes sociais para receber comentários? Se sim, onde? (9) Pense no dia de ontem: qual ou quais tecnologia(s) você usou logo depois de acordar? (10) Que tecnologia(s) você usou ao longo do dia? (11) Que diferenças no uso de tecnologia você percebe em relação às gerações mais velhas (pais, avós, conhecidos)? (12) Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia? Quando eu falo “tecnologia”, que sentimento vem à mente? (13) Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas? (14) O que você ainda não fez que pretende fazer? Tem alguma coisa que você gostaria de fazer na internet, por exemplo?

A seguir (Quadro 1) é apresentada uma síntese das informações referentes às participantes da pesquisa, que serão nomeadas a partir de flores para terem suas identidades preservadas, e que estão distribuídas em “Família 1” e “Família 2”.

Quadro 1: Sobre as participantes da pesquisa

Família 1	Família 2
<p>1) Margarida, matriarca da família, aposentada, 69 anos. Mora no bairro São Bento. Depois de ter ficado viúva, deixou a comunidade Raposa Serra do Sol, onde residia com a família, em busca de sustento para seus filhos, que ainda eram jovens. Sustentou os filhos trabalhando como empregada doméstica por anos. Com o passar do tempo, ficou com a saúde debilitada. Hoje vive com dois filhos e uma neta. Ela sobrevive da aposentadoria e dos “bicos” (trabalhos informais) que os filhos fazem. Segundo ela, quando jovem, “não teve oportunidade de estudar”, pois trabalhava na roça com os pais. Aos 45 anos “entrou no EJA” (Educação de Jovens e Adultos) e cursou até 7º ano do Ensino Fundamental II. Não concluiu “as outras séries por causa de problemas de visão”, mas tem vontade de continuar estudando, mas a escola que oferece a modalidade de EJA fica muito longe da residência dela, e ela tem medo da violência na cidade. Margarida usa a língua materna para se comunicar com os familiares mais velhos, e usa o português com os filhos e netos e em conversas com vizinhos. Ela manteve sua língua materna e tem o português como L2.</p>	<p>1) Girassol é missionária, casada e mãe de 5 filhos. Ela estudou apenas até a Quarta Série do Ensino Fundamental. Viveu na Comunidade Cantagalo até seus 25 anos, passou sua infância e adolescência trabalhando na roça, e relatou fatura de colheita enquanto o pai estava vivo. Ela não estudava porque não tinha escola próxima à comunidade. Atualmente, vive na cidade, no bairro São Bento, com a família. Hoje em dia, Girassol vive entre a cidade e a comunidade, trabalhando como missionária. Seus filhos estão todos crescidos, alguns trabalhando. Ela não deixou suas raízes, mantém viva sua cultura e sua língua. Ela fez uma damurida – comida típica da região – e me convidou para almoçar no momento da entrevista. É uma pessoa carismática.</p>

<p>2) Rosa é a terceira dos cinco filhos de Margarida, tem 30 anos, é copeira, e nasceu na comunidade indígena Vila Raposa Serra do Sol. Atualmente reside no bairro Centenário e tem três filhos. Rosa cursou o Ensino Médio completo em uma escola de Boa Vista, não fala muito a língua macuxi e tem como língua materna a língua portuguesa.</p>	<p>2) Orquídea é a filha mais nova da Girassol. É solteira, técnica em enfermagem, trabalha na área, vindo de uma família evangélica. Orquídea teve uma infância saudável e uma boa juventude, com acesso a recursos em função do avanço da tecnologia. Porém, tinha limites para tudo em relação à tecnologia. Teve a oportunidade de estudar, diferente de sua mãe.</p>
<p>3) Lírio, de 12 anos, é neta de Margarida, filha de seu segundo filho, que mora com ela. Lírio é sobrinha da Rosa. A menina é estudante, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Olavo Brasil Filho. Ela vive com sua avó e o pai, é filha de pais separados. Lírio nasceu em Boa Vista, é filha única, sustentada pelo pai e pela avó. É uma menina muito estudiosa, é a caçula da família, e é muito prestativa com a sua avó, ajudando a cuidá-la.</p>	<p>3) Bromélia (35 anos). Também é filha de Girassol. Irmã mais velha de Orquídea. Atualmente casada, não terminou a graduação, mas tem intenção de concluir. Nasceu na comunidade, mas migrou com a mãe para a cidade, onde vive até hoje. Estudou, fez Ensino Fundamental e Médio, chegou a ingressar no Ensino Superior, mas parou para cuidar do filho. Assim como a mãe, é evangélica. Bromélia teve acesso cedo à tecnologia, como sua irmã, mas não é tão ativa na internet. É cuidadosa com relação à tecnologia, principalmente quando se trata do acesso à internet por parte de seu filho de 7 anos.</p>

Fonte: a autora.

5. TECNOBIOGRAFIAS DA FAMÍLIA 1

Nesta seção, apresento as tecnobiografias de Margaria, Rosa e Lírio.

Margarida (69 anos) nasceu em uma comunidade indígena na região do Raposa Serra do Sol, uma área de terras indígenas situada no nordeste do estado de Roraima entre os municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã, entre os rios Tacutu, Maú e Surumu, e a fronteira com a Venezuela. Ela viveu nessa comunidade toda sua juventude e parte de sua vida adulta, até o falecimento do seu esposo. Algum tempo depois, a matriarca decidiu migrar com os filhos para a cidade de Boa Vista, e “ficou abrigada na sua irmã até conseguir comprar um lote e construir uma casa”, onde ela mora até os dias atuais.

Quando perguntado "Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital?", Margarida comentou que foi "com um celular muito pequenino". Ela também revela que hoje usa as tecnologias para "escutar seus hinos", assistir pregações, falar com familiares no interior, "sem sair do mato". Em especial, ela destaca que usa a tecnologia para se comunicar com os filhos, saber notícias da neta. Margarida apresentou interesse em estudar, mas encontra dificuldades em se locomover, e tem medo da violência nos bairros mais afastados.

Quando foi questionada sobre a proibição do uso da tecnologia, ela respondeu: “aqui em casa não tem ninguém que proíbe ninguém aqui não, eu tenho uma neta que usa a tecnologia (celular) para estudar, mas eu soube que lá na escola eles não podem usar por causa que é proibido, mas eu não sei, eu ainda não fui lá para saber direto, mas ela mesmo que falou que lá (na escola) eles proíbem usar na sala (de aula)”. Nesse sentido, há uma diferença notória entre a casa da Família 1 e outras famílias, conforme apontado no estudo de Costa, Andrade e Gonzalez (no prelo), que percebem recorrentes casos de proibição do uso de tecnologia na infância, dentro de casa (como “castigo” imposto pelos pais, por exemplo) e na escola. De fato, a escola por muito tempo viu com receio as tecnologias e proibiu seu uso nas salas de aula, algo que talvez tenha mudado em função da pandemia de COVID-19 e do ERE.

Margarida afirma que não participa de redes sociais, diferentemente de sua neta. Durante o dia ela “usa o celular para assistir vídeos”, só assiste TV na casa da sua irmã. Em relação às diferenças geracionais no uso da tecnologia digital, ela aponta que as pessoas mais velhas “não sabem quase nada, só usam para fazer ligação, assistir vídeo”. Segundo ela, apenas a sua neta tem domínio sobre como usar esses meios de comunicação. Ela relata que, por causa de problemas de saúde (da visão), não conseguiu aprender, e por isso afirma: “eu estou atrasada”. É importante destacar que, aparentemente, ela tem alguns letramentos digitais (para se comunicar, consumir conteúdos em vídeo etc.), mas não percebe isso, considerando (inadequadamente) que apenas sua neta tem letramento digital.

Os pontos positivos sobre a tecnologia destacados por Margarida foram: “falar com as pessoas de mais longe” e “a possibilidade de assistir jornal”. Os pontos negativos foram entrar em contato com “muita coisa que não presta, que eles botam no celular na internet”, além de “assédio e aliciamento de criança”. Por isso, ela tem muito medo, porque a neta dela “sabe mexer nos aplicativos”, e afirma: “eu às vezes peço pra ela me mostrar o que ela está assistindo ou que ela está fazendo quando entra nos sites”. Ela se sente insegura, porque vem crescendo muito os casos de meninas sendo aliciadas, e sequestro das meninas: “aí eles (homens) marcam encontro e roubam meninas, e é assim que tá acontecendo, é isso”. Para a avó (Margarida), que é mais velha, a tecnologia traz preocupação, pois ela se sente responsável pela neta.

Margarida falou também que gostaria de estudar, porém tem o empecilho da saúde e da visão, bem como a falta de maior familiaridade com o celular: “eu gosto de estudar, mas como eu já disse que se eu conseguir mexer bem com o celular”. Porém ela afirma ver muitas

peessoas da idade dela estudando por meio das tecnologias digitais: “também tem muita gente estudando pelo celular, né?”. Ela destaca a importância de ter uma boa internet em Roraima, para que as pessoas possam assistir às aulas e estudar com as tecnologias.

O primeiro contato de Rosa com a tecnologia não foi difícil, segundo ela, porque “já morava na cidade e tinha contato com a tecnologia”. Ela cresceu com a tecnologia dentro de casa, por isso diz: “então para mim foi uma facilidade”. Mas, para a família dela, que mora na comunidade, foi difícil. Ela comenta: “na cidade a gente tem contato, né? A gente tem televisão, telefone, porque naquela época era difícil [ter] celular”. Ela destaca que o aparelho era telefone residencial, que ficava em casa. Mas essa tecnologia ela também tinha certa dificuldade para usar: “assim a gente alegava: é uma coisa de sete cabeças”. Isso indica que ela tinha dificuldade em utilizar o telefone fixo, mas depois aprendeu, assim como aprendeu a usar o celular, o que indica que os letramentos digitais são realmente fluidos, a gente vai desenvolvendo os letramentos aos poucos, e as práticas sociais vão se modificando e as pessoas vão acompanhando.

Sobre as pessoas da comunidade onde ela morava, ela lembra que “usavam uma lamparina, há muitos anos”, e então chegou energia na vila, e hoje a maioria das pessoas tem energia em suas casas. Sobre isso, ela relata: “junto com a energia (elétrica), na comunidade, quando chego a energia, já veio junto o celular, a televisão e a caixa de som, essas coisas (tecnologias) que a população poderia ter, né?”. Vale destacar, por trás dessa reflexão, a importância das políticas públicas e do investimento do Estado na melhoria da vida da população com e por meio das tecnologias, bem como apontam Paiva e Castro (2022) e Costa, Andrade e Gonzalez (no prelo). Tecnologia digital é questão, também, de política pública, e os povos indígenas também fazem parte da população, como bem apontou Rosa.

Rosa também falou da dificuldade que teve em utilizar o computador e a falta de conhecimento em acessar as plataformas: “eu penei mais foi no uso do computador o notebook, é porque, para usar o notebook, a gente precisa ter um pouco de conhecimento e eu não tive esse conhecimento”. Ela está se referindo a uma formação mais específica para usar as tecnologias digitais, que é importante, mas não uma obrigatoriedade, pois é possível desenvolver letramentos por outros meios, de forma mais autônoma. Um exemplo disso está na própria tecnobiografia de Rosa, que desenvolveu, sim, letramentos digitais, por exemplo, usando telefone residencial, depois adquirindo um smartfone. Nas palavras dela: “hoje a gente usa o celular, que tem mais facilidades e mais acesso”. Ela utiliza diariamente o celular para ver vídeos, ler notícias (jornal), conversar via WhatsApp e ver o kwai (rede social com

vídeos). Ela também comenta sobre a dificuldade no acesso à internet em Boa Vista, principalmente nos dias chuvosas: “Então eu uso internet para ver vídeos, notícias WhatsApp, que é nosso meio de comunicação, e para estudar, mas minha internet é péssima, porque eu não tenho linha, e uso (o sinal da internet) da escola onde eu trabalho”.

Atualmente, Rosa utiliza a tecnologia através de um notebook e um smartphone para estudar e se comunicar com colegas e com a professora do curso. Ela recém ingressou no curso de Pedagogia EaD (Educação a Distância), ou seja, ela pretende cursar e terminar sua graduação através do uso da tecnologia. Ela não participa ativamente nas redes sociais, apenas usa WhatsApp e a sala virtual do curso: “só tenho WhatsApp e meu RA (Registro de Aluno) da faculdade, só esse dois, minha sala de aula virtual e meu WhatsApp, são os principais recursos que eu uso”. Ela diz que não faz *upload* de imagens suas na Web.

Quando perguntada sobre casos de proibição com relação à tecnologia, ela relatou a situação com o marido. Para ela, a proibição por parte do marido – depois de casada – foi difícil. Ele dizia que “tecnologia não era para mulher casada”. Ela reconhece que nem todos os maridos pensam assim em relação à tecnologia quando fala “eu acho que nem todos os maridos são desse tipo desconfiado, que (desconfia que) a mulher tá usando celular porque tá fazendo isso, tá marcando encontro por ali”. Depois de uma boa conversa com o marido, explicando que “não era assim”, “querendo fazer (ele) entender que a tecnologia faz parte da vida” e que “a gente tem que aproveitar o que ela (a tecnologia) traz para a gente... de modo que possa não destruir a família, mas sim para a gente se aperfeiçoar né?”. De fato, nesse caso, a questão não é da tecnologia, mas do machismo patriarcal que está por trás dela. Ou seja: não é a tecnologia que destrói as famílias, mas o ciúme, a desconfiança, a violência de gênero.

Rosa também vê diferenças no uso da tecnologia pelas pessoas mais velhas. Ela destaca a falta de interesse deles e diz que muitos “estão estagnados na antiguidade”. Segundo ela: “as pessoas mais velhas, assim, eles não ligam muito para a tecnologia, tipo celular, computador, eles não têm acesso... aqueles mais antigos mesmo, são da antiguidade”, enquanto as pessoas mais jovens “estudam ou têm um conhecimento a mais”, no sentido de fazerem mais uso da tecnologia digital. Ela aponta: “aqueles que são mais estudados, eles têm acesso a essa tecnologia”. Para Rosa, hoje a tecnologia é usada mais por estudantes, “os que estudam, os que estão estudando no ensino fundamental, no ensino médio, e já passa para nível superior”. Talvez ela esteja se identificando nesse grupo, pois atualmente é acadêmica de um curso de graduação.

Finalmente, temos a tecnobiografia de Lírio, uma pré-adolescente de 12 anos, natural de Boa Vista, filha de um autônomo, de pais separados. Ela mora com a avó paterna e está cursando Ensino Fundamental na escola estadual militarizada Olavo Brasil Filho. Aos 8 anos, Lírio ganhou seu primeiro celular e foi ensinada pelo tio a manusear o aparelho. A jovem relata que, antes de seu contato com a tecnologia, brincava, prestava mais atenção nas coisas, mas hoje está mais “desligada” e não brinca.

A pessoa mais importante no processo de aprendizagem com relação à tecnologia foi seu tio, tanto ele quanto o pai ensinaram a menina a ter contato com a tecnologia. Lírio visita com frequência as seguintes redes sociais na internet: Instagram, Facebook, WhatsApp. Ela não costuma utilizar a tecnologia para estudar mais por proibição da instituição de ensino: “na minha escola é proibida usar... porque minha escola é escola militar”. Ela também é proibida de acessar conteúdos que são inadequados para menores, devido ao crescimento de crime ocorrendo através do uso da internet. E ela está consciente disso: “há muitos perigos na internet que as pessoas não podem ver... produtos proibidos para pessoas menores de idades”. Por isso, Lírio tem pouca participação nas redes sociais, ela apenas faz parte da Instagram da escola e do grupo de família (no WhatsApp). Ela não tem costume de postar vídeos apenas posta fotos no Instagram e no Facebook. Normalmente ela utiliza o celular depois de acordar para olhar o Facebook e, durante o dia, usa o computador e o celular. Em relação às gerações mais velhas, ela destaca a dificuldade deles no manuseio da tecnologia, a lentidão na aprendizagem, e a falta de contato com o mundo digital, diferente da geração jovem que, para ela, “praticamente nasce com o celular na mão... (os mais velhos) são mais devagarzinho em aprender”.

Os sentimentos dela em relação à tecnologia são positivos, porque facilitou muito sua comunicação com a mãe e com familiares moram na comunidade (o que é um indicativo de vínculo com a cultura macuxi). Ao mesmo tempo, ela entende que a tecnologia tem um lado ruim, pelos perigos que se propagam: “É bom, (mas) ao mesmo tempo (é) um pouco ruim, porque tem muitos perigos na internet”. As experiências positivas vividas com a tecnologia por parte de Lírio foram durante a pandemia do COVID-19, porque ela facilitou a comunicação entre mãe e filha. Sobre os aspectos negativos, ela menciona os assédios, os pedófilos em redes sociais e a propagação de situações constrangedoras que machucam o psicológico de pessoas, podendo causar depressão e danos à saúde mental dos jovens. Nas palavras dela: "A gente vê muitas coisas ruins, que podem machucar nosso sentimento,

causando depressão... assédios... e porque as redes sociais têm pedófilos, essas coisas”. Lírio pretende, através da tecnologia digital, estudar, fazer um intercâmbio e ajudar sua mãe.

A partir da análise dessas três tecnobiografias é possível notar, no caso da Família 1, aspectos referentes à: (i) uso das tecnologias para estudar, (ii) indícios de letramentos digitais, de consumo de vídeos, de estudo e de interação, (iii) questões de gênero, como machismo e assédio do ciberespaço, e (iv) diferenças geracionais quanto à tecnologia.

6. TECNOBIOGRAFIAS DA FAMÍLIA 2

Nesta seção, apresento as tecnobiografias de Girassol, Orquídea e Bromélia.

Girassol, de 56 anos, teve seu primeiro contato com a tecnologia digital por meio do telefone residencial que usava para fazer e receber ligações. Depois ela ganhou um smartphone que “mudou sua vida”. Ela não sabia mexer no celular de touch screen; nos primeiros dias de uso, sentiu medo e receio de usar, mas depois ficou “viciada”. Ela foi ensinada pelo neto de 7 anos a enviar mensagem de voz, salvar contatos e outras funções que eram difíceis para ela, mas que, para o menino, eram relativamente fáceis.

A tecnologia, por meio do smartphone, “facilitou a vida” da Girassol, de acordo com as palavras dela. Ela “não precisa ir ao banco, nem à casa lotérica, para pagar contas, não enfrenta mais filas, utiliza o cartão para fazer compras”. Conforme aponta: “pago as contas de casa mesmo... nunca mais fui à casa lotérica”. Nesse sentido, ela é grata aos filhos por eles terem ensinado ela a usar tecnologia. Acessa com frequência o YouTube para assistir vídeos, filmes, documentários, bem como ouvir hinos em seu tempo livre. Girassol, sobre os estudos, aponta: “não estudo porque já estou velha... nunca estudei quando era jovem, nem depois de velha”. Aparentemente, ela desconhece o potencial da tecnologia para oportunizar aprendizagem e estudo a todas as pessoas, independente da idade.

Quando foi perguntada sobre a proibição no uso tecnologia, Girassol respondeu: “não moro com minha mãe, meu pai já faleceu, era ele quem me dava conselho, então ninguém me proíbe materialmente, mas espiritualmente Deus me proíbe”. Ela não especificou em que sentido sua religião vai contra a tecnologia. Quando perguntei se participa de rede social, ela afirma que “sim, para fala com as amigas”, através do Facebook e do WhatsApp.

Ela não faz upload de nenhum tipo de conteúdo (em imagem ou texto) para receber comentários em redes sociais. Ela faz uso do celular logo no momento que acorda, para ver se tem mensagem de familiares. A diferença geracional no uso das tecnologias que ela

percebe é referente à prática de as pessoas idosas usarem apenas para se comunicar com os filhos, enquanto os filhos (os jovens) “têm mais acesso e estão mais ligados” nas tecnologias.

Para Girassol, o avanço tecnológico foi bom porque hoje consegue se comunicar com os familiares que continuam morando na comunidade. Segundo ela: “para quem sabe usar, (o recurso tecnológico) é bom, mas, pra quem não sabe, (a pessoa) se perde”. Através do uso de videochamada, ela “mata a saudade da mãe”, razão pela qual aponta como experiências positivas com a tecnologia a possibilidade de “falar vendo a pessoa de longe... coisa que a gente não podia fazer antes”. Quando questionada, ela afirmou que não teve nenhum tipo de experiência negativa, ou que ela não lembrava no momento da conversa (entrevista). Quanto ao uso da tecnologia, Girassol não pensa em fazer nada no futuro, por causas da idade: “com a idade que eu tenho, não penso em fazer nada, nem estudar... não tenho idade”.

Orquídea, de 25, que tem Ensino Médio completo, teve seu primeiro contato com a tecnologia digital em 2012, na escola, no 9º ano, através do celular das amigas: “eu não tinha celular, mas minhas amigas tinham, e me emprestavam para entrar no Facebook”.

Antes ela usava o YouTube para assistir vídeos e, na época da escola, usava para fazer pesquisa, mas hoje não faz mais tanto uso dessas plataformas para estudar. A pessoa que mais foi importante no processo de aprendizagem com a tecnologia foi seu pai: “eu ficava observando ele mexendo no computador com a internet, e aprendi”. Perguntada sobre o que mais visita na internet, ela respondeu: “eu acesso Facebook, Instagram, TikTok e, também, uso bastante no meu trabalho, porque tudo é tudo digital”. No momento, Orquídea não estuda, então não faz uso da tecnologia para esse fim.

Quanto à proibição, ela relata que sim, que já foi proibida de usar tecnologia: “sempre tive uma mãe bem rígida, que me proibia de usar o telefone, por conta dos vídeos de dança e de brincadeiras, e ela me tomava o celular”. Hoje ela participa de rede sociais como Facebook, Instagram, Twitter e, principalmente, o WhatsApp, que usa “para tudo”: “não me vejo sem WhatsApp, antigamente não fazia parte da minha vida, mas hoje é um dos meios de enviar mensagens instantâneas mais utilizadas pela sociedade em geral... o WhatsApp não tem classe de pessoas ou coisa assim”.

Orquídea registra que faz postagem em redes sociais: “sim, eu posto no Facebook e no Instagram”. Quando foi perguntado sobre quais tecnologias usa logo que acorda, ela responde “celular”; e, durante o dia, utiliza muito o celular, o computador e a internet no trabalho. Ela também nota diferenças no uso de tecnologia por parte das gerações, ela percebe que os mais velhos “têm dificuldades em manusear as tecnologias, porque eles viveram na

época em que a tecnologia, principalmente digital, não era tão avançada, eles demoraram a ter contato com e a aprender a usar esses meios”. Ela continua: “por exemplo, minha mãe tem computador em casa, mas não faz uso, ela tem muita dificuldade, até porque cresceu no interior, diferente de mim, que migrei cedo aos 5 anos para a cidade”.

Para Orquídea, em relação ao sentimento quanto à tecnologia, ela fala dos benefícios trazidos para a vida das pessoas: “(a tecnologia) abriu muitas portas no ambiente em que vivemos atualmente, é, a gente pode se comunicar com as pessoas e com familiares que estão longe”. As experiências positivas para a entrevistada são referentes à “facilidade de se comunicar, interagir, comprar, vender, fazer uma chamada de vídeo, por exemplo”. Outra coisa muito importante foi a criação dos aplicativos do banco que você pode pagar contas sem sair de casa, fazer pagamento por cartão sem tocar no dinheiro em papel, sem esquecer do mais novo meio de pagar e receber, o PIX, tudo na palma da mão, graças à tecnologia digital”. Os pontos negativos para ela são: “ultimamente está ocorrendo os bullying virtual, pessoa usando a internet para fazer o mal tendo muito coisa que acaba prejudicando as pessoas”. Orquídea pretende estudar inglês, futuramente, por meio da tecnologia, através de aulas on-line. Ela está buscando novas oportunidades de estudo e trabalho e pensa em talvez viajar para fora do Brasil no futuro, em algum momento.

Por fim, Bromélia, de 35 anos, com Ensino Superior incompleto, teve seu primeiro contato com a tecnologia aos 10 anos, através de um celular bem antigo: “ganhei um celular Motorola do meu avô, eu lembro também da televisão”. Antes do contato com a tecnologia digital, ela usava tecnologias analógicas: mandava cartas para as amigas e famílias. Afirma: “eu sou do tempo dos bilhetinhos”.

Para Bromélia, a pessoa importante desse processo de aprendizagem com a tecnologia foi seu pai: “meu pai me ensinou a mexer e ter mais acesso à tecnologia”. O que ela mais visita na internet é o Facebook, o Instagram e sites de notícias. Bromélia faz uso da tecnologia para estudar e pesquisar artigos para ler. Em relação à proibição, ela informa que foi proibida de usar celular e tecnologias digitais na escola, porque ela não prestava atenção nas aulas: “eu ficava só mexendo no celular durante as aulas”. Hoje ela participa de redes sociais como o Instagram e o Facebook, onde eventualmente posta algumas fotos, mas nunca querendo receber comentários. Normalmente, ao acordar, o celular é a primeira tecnologia que ela usa, “para ver as horas”. Ao longo do dia, segue usando muito o celular e o notebook.

Seus sentimentos em relação à tecnologia são positivos. Segundo ela: “com tecnologia a gente pode aprender mais, se comunicar mais rápido”. Para Bromélia, os pontos

positivos da tecnologia são: “que (ela) trouxe mais acessibilidade em tudo, facilitou a vida, praticamente temos tudo na palma da mão, tipo o celular e a internet, que é coisa essencial hoje no nosso dia a dia”. Em contrapartida, ela aponta que “a internet tem muito conteúdo que crianças de certas idades não podem ver”, isto é, “tem muitos conteúdos proibidas para menores”. Nesse viés, Bromélia, como outras participantes da pesquisa, mostra-se vigilante com relação à Web, e está sempre atenta aos possíveis crimes cibernéticos que podem ser efetuados via redes sociais.

Bromélia pretende fazer curso de idiomas e terminar a faculdade de Direito. Percebi em vários momentos da tecnobiografia dela (produzida a partir da entrevista) que ela tem muita vontade de retomar às aulas presenciais, porém, devido ao trabalho, ela precisa estudar on-line.

No caso das tecnobiografias da Família 2, foi possível notar: (i) o uso recorrente do YouTube e do WhatsApp, para interagir e ver vídeos, mas não tanto para estudo quanto no caso da Família 1, sendo mais recorrente as práticas de estudar com a tecnologia na vida específica de Bromélia; (ii) a interação com familiares mais velhos e pessoas que ainda vivem na comunidade, o que novamente indica uma forma de construção identitária macuxi por meio da tecnologia (mas diferente da Família 1, que conta com maior uso da língua macuxi em casa e maior presença de aspectos da cultura do povo macuxi); e (iii) indícios de letramentos digitais subjacentes às práticas cotidianas, como pagar contas, usar tecnologias no trabalho e em casa etc. No caso das tecnobiografias da Família 2, talvez por elas terem se aberto menos ao diálogo, talvez pela questão da religião, as entrevistas não foram tão produtivas, no sentido de não permitirem alguns aprofundamentos em temas mais sensíveis.

7. PADRÕES E RECORRÊNCIAS

Nesta seção, apresento alguns aspectos que eu pude perceber que são recorrentes em todas as tecnobiografias, que configuram certos padrões. O primeiro deles diz respeito à identidade. Foi possível perceber que em muitas tecnobiografias estão presentes reafirmações da identidade macuxi, mesmo que essas mulheres estejam vivendo na cidade ou tenham nascido já na cidade. Isso tem relação com a questão de a identidade ser múltipla e construída também com o espaço/contexto. Woodward (2009) afirma que as identidades constroem suas reivindicações a partir dos discursos que resgatam antecedentes históricos. Contudo, há um ineditismo nesta relação espacial que consiste, em linhas gerais, nas múltiplas maneiras com

as quais a capital é apropriada na contemporaneidade, os significados conferidos aos espaços de sociabilidade e na constante reconfiguração das identidades étnicas. Além disso, a cidade, como lugar historicamente negado aos indígenas, adquire novos contornos culturais diante das demandas políticas de grupos interétnicos e dos conflitos bilaterais envolvendo a sociedade civil. Mesmo na cidade, essas mulheres macuxis seguem sendo macuxis, e preservando língua e cultura no âmbito de suas casas.

Sobre esse assunto, de acordo com a historiadora Azenate Braz (2010), indígenas que vivem em Boa Vista constituem uma categoria social específica na medida em que representam a si próprios e a sociedade não-indígena, pois, uma vez fora de suas comunidades de origem, reestruturam os saberes como forma de sobrevivência na cidade, num movimento que ressalta a hibridiz cultural na capital roraimense. Isso se dá também pela tecnologia, que eles eventualmente passam a utilizar na mesma lógica de uma pessoa branca/urbana.

Outro ponto notado é a questão do machismo e da violência de gênero. Trabalhos recentes, como o de David Nemer (2021), indicam que gênero e sexualidade são categorias que eventualmente aparecem nas pesquisas de tecnologias porque as mulheres tendem a passar por problemas e desafios que homens talvez não passem. O pesquisador trata, por exemplo, do assédio via redes sociais (como o Facebook) e a violência de gênero em espaços como *lan houses* e centros tecnológicos. Nas tecnobiografias, notei questões de gênero e machismo. Todas elas mencionaram a questão da violência e a insegurança, mesmo no mundo digital. Muitas delas também já sofreram cyberassédio, ou assédio virtual, que, segundo Moreira (2022), é uma violência perpetrada no mundo on-line e que pode causar danos irreparáveis à pessoa atacada/ofendida. Essa violência pode ser efetuada com: envio de fotos íntimas de terceiros sem aprovação; envio de mensagens com conotação sexual; divulgação não autorizada de dados ou conteúdos de terceiros etc.

No caso de Rosa, por exemplo, vale lembrar que, quando perguntada sobre casos de proibição quanto ao uso de tecnologias, ela mencionou uma fala do seu esposo: “tecnologia não é para mulher casada”. No caso dela, então, a proibição acontece por parte de seu companheiro e isso configura um caso de machismo. Em minha família, também já vivenciei casos de assédio e violência de gênero nas redes sociais, com minha filha, foi muito difícil, e isso mostra a importância de leis mais rígidas para esse tipo de crime na internet.

Finalmente, o terceiro elemento mais recorrente é com relação aos usos de determinadas tecnologias e a finalidade por trás desse uso. As principais tecnologias usadas são o YouTube e o WhatsApp, e as principais razões para isso são a aprendizagem e a

interação com as pessoas, respectivamente. É notório como as mulheres macuxis utilizam o YouTube para assistir vídeos, sendo possível notar letramentos digitais para isso. Elas sabem buscar vídeos tutoriais para aprender coisas, sabem olhar vídeos que ensinem conteúdos referentes à escola, por exemplo, e, também, localizam na internet conteúdos gravados de seus interesses, como músicas. Via WhatsApp também há consumo de vídeos, mas há mais interação entre familiares e amigos, e de informações e grupos de ajuda. Os macuxi contam com grupos no WhatsApp onde eles trocam informações e se mobilizam para atividades cotidianas, como recorrer a serviços de saúde, por exemplo. A partir disso, é possível interpretar que estão na dimensão social dos letramentos digitais, e que uns podem contribuir no desenvolvimento de mais (e novos) letramentos digitais de outros.

8. ÚLTIMAS PALAVRAS

Neste capítulo, apresentei um estudo de tecnobiografias de mulheres macuxi que residem Boa Vista-RR, o que me permitiu observar que as tecnologias digitais não negam suas identidades indígenas. Por meio da pesquisa foi possível notar o uso de aparelhos, como o celular, para interagir com familiares e amigos da comunidade e, nesse sentido, preservar o contato com o povo macuxi, mesmo estando na cidade.

Foi possível notar indícios de letramentos digitais nas tecnobiografias. Os principais letramentos digitais subjacentes às histórias de vida são referentes às práticas educacionais: ensinar, aprender, estudar, consumir conteúdos digitais instrucionais ou didáticos etc. Embora os indícios de letramentos digitais sejam mais visíveis nas tecnobios de mulheres mais jovens, em todas há pistas de práticas de letramentos referentes à interação via WhatsApp e consumo de vídeos no YouTube; são as duas tecnologias mais comuns para todas as participantes.

Padrões e elementos em comuns a todas as tecnobios são: 1) medos e receios com relação ao futuro da sociedade, 2) usos de tecnologias digitais para aprender e 3) casos de cyberassédio (violência de gênero via tecnologias digitais). Nesse sentido, a internet (no mundo on-line) aparenta ser como uma rua de uma cidade qualquer (no mundo *offline*): ali as mulheres, dependendo da situação, correm perigos, estão sujeitas à violência. Isso é notório também no caso de crianças, infelizmente, que estão correndo risco de assédios variados, independente de etnia, cor e origem.

O celular é o aparelho digital mais empregado pelas famílias macuxi. Televisão e computador não são tão comuns. Em alguns casos, mesmo com a presença do aparelho de TV, as participantes da pesquisa costumam não olhar mais canais como antigamente. Hoje, o celular e o YouTube ocupam o lugar dos programas de canais abertos.

Finalmente, pela análise das tecnobiografias, noto diferenças entre as gerações. As macuxi mais velhas, por exemplo, criticam as mais jovens pela forma dita inadequada que tecnologias são usadas por elas dentro de casa, prejudicando a interação em certos momentos, como na hora do almoço. Também é um ponto criticado a questão de que as tecnologias afastam as crianças das brincadeiras no "mundo real", com as coisas do "mundo real", como árvores, rios etc. Essas diferenças geracionais, cabe destacar, não são exclusivas das tecnobiografias macuxi; elas foram constatadas também no estudo de Paiva e Murta (2020) com pessoas não-indígenas. Concluo destacando que precisamos aprender a utilizar mais efetivamente as tecnologias para preservar as culturas e as línguas dos povos originários. Faço uso das palavras de Paulo Freire (1995) sobre as tecnologias: tudo depende de quem usa o que, a favor de quem e/ou contra o quê.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. E. N. Traços de Identidade em uma Tecnobiografia. In: XIV Ciltec Online: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Anais... Belo Horizonte, v. 9. p. 1-8, 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRAZ, A. A. S. Possibilidades de inclusão na história: índios Macuxi da cidade. In FERNANDES, M. L.; GUIMARÃES, M. L. L. S. História e diversidade: política, gênero e etnia em Roraima. Boa Vista: UFRR. p. 123- 141, 2012.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 251 p.

BUENO, C. Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. Cienc. Cult., vol. 65, n.2, 2013, p.14-15. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2023.

COSTA, A. R.; ANDRADE, D.; GONZALEZ, A. R. Tecnobiografias de professores de línguas em formação: um estudo em Boa Vista, Roraima. No prelo.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Paulo Freire na formação docente e na cibercultura: um olhar crítico-reflexivo sobre as tecnologias hoje. In: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA,

- M. V. L. (Org.) *Letras para a Liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 327-349.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- KENNEDY, H. *Technobiography: researching lives, online and off*. *Biography*, University of Hawai'i Press, v. 26, n. 1, p. 120–139, 2003. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23540390>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOREIRA, P. R. S. *O que é assédio virtual?* Mig. 18 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/366628/o-que-e-assedio-virtual>>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- NEMER, D. *Tecnologia do Oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil*. Cidade: Editora, 2021, 298p.
- OKADA, A. *Competências chave para coaprendizagem na era digital: fundamentos, métodos e aplicações*. Santo Tirso: Whitebooks. 2014.
- PAIVA, V. L. M. O.; CASTRO, C. H. S. *Tecnobiografias: conhecendo o Brasil campestre e o letramento digital*. In: BATISTA JÚNIOR, J. R. (Org.) *Cadernos de letramentos acadêmicos: caminhos na Educação Básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária*. São Paulo: Parábola, 2022.
- PAIVA, V. L. M. O.; MURTA, C. A. R. *Tecnobiografias em três gerações*. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 180-205.
- SCHWANDT, T. A. *Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- SOARES, M. *Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alan Ricardo Costa - Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFRR e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Líder do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA/UFSM). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Educação a Distância (EaD) e aprendizagem de línguas adicionais. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com

Ana Paula Paim da Rosa - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), com foco no Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras - Espanhol e literaturas de língua espanhola na mesma instituição. Atualmente, desempenha a função de professora-bolsista no Programa Idiomas sem Fronteiras - Rede Andifes, com ênfase no ensino da língua espanhola. Experiência e interesses acadêmicos englobam as áreas de Linguística Aplicada e Educação, com foco em ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias educacionais, letramento crítico e a abordagem de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na educação. E-mail: darosapaim@gmail.com.

André Firpo Beviláqua - Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Licenciado em Letras Espanhol e em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Tem experiência na área de Linguística Aplicada Crítica, atuando principalmente com os seguintes temas: educação linguística crítica; tecnologias digitais no ensino de línguas; novos estudos dos letramentos; produção de materiais de ensino e de materiais de ensino digitais; produção de cursos abertos e on-line; formação de professores de línguas. E-mail: andre.firpo@gmail.com.

Andrea Ad Reginatto - Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordena o Curso de Letras UAB/EaD na UFSM e é coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). É membro do GT ANPOLL Discurso, Trabalho e Ética. Vice-líder do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA). Tem experiência na área de Letras, Ensino mediado por tecnologias, formação de professores e trabalho, Círculo de Bakhtin, letramento digital e EaD. E-mail: andrea.reginatto@gmail.com

Carlos Alessandro Silva Vargas - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (PPGTER/UFSM). Pós-graduado em Direito Constitucional Aplicado pela Universidade Franciscana (UFN). Graduado em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP). Possui MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão de Aprendizagem, nível especialização, pelo Centro Universitário União das Américas (UniAmérica). Atualmente é professor do Ensino Superior no Centro Universitário da Região da Campanha e advogado. E-mail: carlosalevargas@gmail.com.

Daiana Pereira Torres Righi - Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGTER/UFSM). Pós-Graduada em Designer Instrucional pelo Instituto do Desenho Instrucional. Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas pela UNINTER e Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente atua como Editora de materiais didáticos, com ênfase no ensino do pensamento computacional e habilidades digitais de acordo com a BNCC, na empresa Alura Start. Possui experiência com o ensino de língua portuguesa, língua espanhola e suas literaturas, bem como mantém ênfase nos estudos das tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao ensino. E-mail: daiptorres@hotmail.com.

Eduarda Oliveira - Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede, com ênfase em Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras - Espanhol e literaturas de língua espanhola, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente atua como professora da Rede Idiomas sem Fronteiras - Espanhol da UFSM. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Línguas Mediado por Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Letramento crítico. E-mail: eduarda.os1618@gmail.com.

Evandro Alcir Meyer - Possui graduação em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além de Mestrado (2011) e Doutorado (2015) pela mesma instituição. Atualmente é servidor Público da UFSM, e atua como pesquisador voluntário nas áreas de Educação a Distância, produção de materiais didáticos, Tecnologias Educacionais, Tutoria e evasão escolar. Tem experiência na área de Recursos Florestais e Engenharia Florestal, com ênfase em Florestamento e Reflorestamento. E-mail: evandro@cead.ufsm.br.

Ivete Martins Koglin - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas (PPGOP/UFSM). Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica, pela Faculdade de Educação São Luís. Graduada em Licenciatura em Letras Espanhol/Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é servidora TAE da UFSM e atua como professora em nível técnico profissionalizante no Ensino Educacional a Distância na Escola de Educação Profissional (ENEPE). Tem experiência na Educação a Distância e na área de comunicação oral e escrita. E-mail: ivetekoglin@hotmail.com

Kauê Vargas Sitó - Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Docente no Campus Sant'ana do Livramento, atuando no Ensino Médio Integrado, Subsequente e no curso superior de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. Pós-graduado em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é coordenador da Coordenadoria de Estrutura Funcional de Ensino (SL-COEFE), no IFSul. Tem experiência na área de leitura em voz alta, ensino de Literatura, Literatura brasileira, poesia brasileira, ensino de línguas e tecnologias educacionais. E-mail: vargas.kaue@gmail.com.

Marranda Gilliane Victoriano - Macuxi. Graduada em Letras - Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). É professora e pesquisadora, atuando nos seguintes temas: ensino de línguas, línguas e povos indígenas, Linguística Aplicada e tecnologias educacionais. E-mail: marranda_gilliane@hotmail.com.

Marta Vanusa de Menezes Lopes - Graduada em Letras- Lic.– em Letras Português pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Atualmente é professora do Ensino Médio e Curso Técnico em Edificações no Colégio Estadual Emílio Zuneda, Rio Grande do Sul. E-mail: Martavanusademenezeslopes@gmail.com.

Maura da Costa e Silva - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede na Universidade Federal de Santa Maria (PPGTER/UFSM). Graduada em Comunicação Social - Produção Editorial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui MBA em Marketing Digital pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). É acadêmica do curso de Licenciatura em Letras - Português (UNIPAMPA). Tem experiência na área de história do livro, práticas de leitura, educomunicação e tecnologias educacionais. E-mail: maura.c.silva@gmail.com.

Milena Cristinny Alves da Silva - Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Integrante do Programa de Residência Pedagógica pela CAPES. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com especial interesse em letramentos. E-mail: cristinnymilena13@gmail.com.

Tailine Guarezi Mezzalira - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), com ênfase em Gestão de Tecnologias Educacionais, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Bacharelado em Letras - Português e Literaturas pela mesma instituição. Atualmente é acadêmica do curso de Licenciatura em Letras (UFSM). Tem experiência nas áreas de Letramentos, Ensino Mediado por Tecnologias e Educação a Distância (EaD). E-mail: tailinemezzalira@gmail.com

Thágila da Silveira Ribeiro - Formada em Letras - Lic.- Hab. Espanhol e Literaturas Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-graduada em Gênero e Diversidade Escolar pela Faculdade UNINA. Pós - graduada em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Faculdade UNINA. Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, trabalhando com temas relacionados à questão de gênero e suas correntes feministas, Língua Espanhola, Ensino Mediado por Computador, Internet, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à educação e o Ensino Remoto e Híbrido no Ensino de Linguagens. E-mail: thagila1@live.com.

Vanessa Ribas Fialho - Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER). Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Ensino Mediado por Tecnologias Digitais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à educação, Educação a Distância (EaD), Objetos de Aprendizagem, Recursos Educacionais Abertos e Formação de Comunidades Virtuais. E-mail: vanessafialho@gmail.com.

ISBN 978-65-89203-51-3



9 786589 203513 >



Organizadores

André Firpo Beviláqua

Alan Ricardo Costa

Andrea Ad Reginatto

Vanessa Ribas Fialho

