

TICS&EaD

em foco

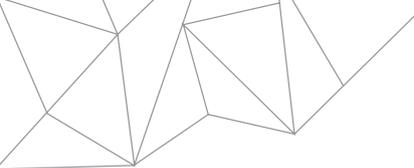
REVISTA DO NÚCLEO DE TECNOLOGIAS
PARA EDUCAÇÃO - UEMANet/UEMA

v.8, n.3, set./dez., 2022
ISSN 2447-5726



UEMANET





TICs & EaD em Foco

Revista científica do Núcleo de Tecnologias para Educação – UEMAnet, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Equipe Editorial

Editoras-chefes

Prof^ª. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra - Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

Prof^ª. Ma. Eliza Flora Muniz Araújo - Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

Conselho Editorial

António Pedro Costa

Universidade Aberta de Portugal, Portugal

Danielle Martins Leite Fernandes Lima

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Eloisa Maia Vidal

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Ilane Ferreira Cavalcante

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

Jackson Ronie Sá da Silva

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

João Batista Bottentuit Junior

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

José António Marques Moreira

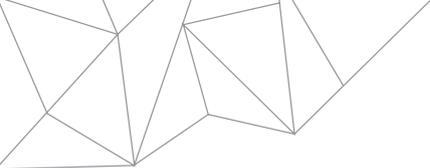
Universidade Aberta, Portugal

Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro

Universidade de Aveiro, Portugal

Manuel Marcos Maciel Formiga

Universidade de Brasília – UNB



Maria Aparecida Crissi Knüppel

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO

Maria Luisa Furlan Costa

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Ronaldo Nunes Linhares

Universidade Tiradentes – UNIT/SE

Teresa Maria Bettencourt da Cruz

Universidade de Aveiro, Portugal

Vani Moreira Kenski

Universidade de São Paulo – USP

Equipe Técnica

Secretaria

Aline Silva Varela

Revisão – Português

Charles Mendes Martins

Revisão – Inglês

Aline Silva Varela

Revisão – Espanhol

Auriléia Cabral Cantanhede

Revisão - Normas da ABNT

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

Capa e Projeto gráfico

Nayana Gatinho Silva

Diagramação

Josimar de Jesus Costa Almeida

APRESENTAÇÃO

A Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, cumprindo o seu papel de disseminar e democratizar o conhecimento, apresenta mais uma edição da Revista TICs & EaD em Foco, v.8, n.3 (2022), organizada pelo seu Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMAnet.

Com o objetivo de destacar os estudos realizados no âmbito da educação mediada pelas tecnologias e os seus impactos na aprendizagem, a TICs & EaD em Foco reúne, neste terceiro número de 2022, artigos que versam sobre o ensino híbrido, tecnologias educacionais, mediação, interação entre discentes e docentes, além de outros temas relevantes para a Educação a Distância.

Dentro dessas perspectivas, apresentamos os artigos:

- A mediação e a interação no desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância;
- Impactos da pandemia frente aos discentes da modalidade Educação a Distância do Ensino Superior;
- Metodologias ativas e Ensino híbrido: como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental;
- Percepção de estudantes de Administração sobre a aplicação de uma Webquest;
- Estratégias para a integração discente: um relato de experiência da I Semana Acadêmica de Recepção aos alunos da EaD em uma universidade pública do norte do Paraná;
- Hipertextualidade e tecnologia digital no ensino remoto: percepção de professores do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Timon;
- Os professores de Língua Portuguesa e as aulas remotas: uma análise sobre o ensino durante o período de distanciamento social.

Considerando as abordagens significativas desses trabalhos para o âmbito da educação, convidamos todos à leitura e reflexão, na expectativa da contribuição desses artigos para a produção científica de nossos leitores.

Boa leitura!

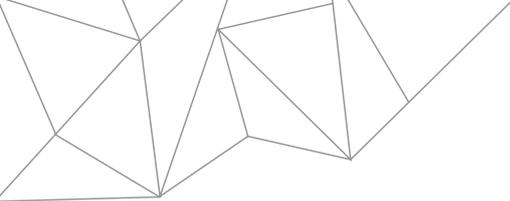
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

Eliza Flora Muniz Araújo

Editoras-chefes

SUMÁRIO

- 1** **A MEDIAÇÃO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**
Dilma Heloisa Santos, Rodrigo Otávio dos Santos 6
- 2** **IMPACTOS DA PANDEMIA FRENTE AOS DISCENTES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR**
Alan Jhones da Silva Santos, Emília Cabral Medeiros 23
- 3** **METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO:** como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental
Isac da Silva Lima, Jakson dos Santos Ribeiro, José Ribamar Alves Gonçalves Júnior, Pedro Ítalo da Luz Veiga, Manoel De Jesus Fernandes 40
- 4** **PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA WEBQUEST**
Nadielli Maria dos Santos Galvão 54
- 5** **ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DISCENTE:** um relato de experiência da I Semana Acadêmica de Recepção aos Alunos da EaD em uma Universidade Pública do Norte do Paraná
Josimayre Novelli, Flávio Rodrigues de Oliveira, Josiane de Mello Medeiros, Annie Rose dos Santos 75
- 6** **HIPERTEXTUALIDADE E TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO REMOTO:** percepção de professores do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Timon
Francisco Herbert da Silva, Edite Sampaio Sotero Leal, Wesley Clímaco Sena 90
- 7** **OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS AULAS REMOTAS:** uma análise sobre o ensino durante o período de distanciamento social
Claudiene Diniz da Silva, Janaise Justino Santos, Jedeilma Justino Santos Melo, Maria Rita Chaves dos Santos 106



A MEDIAÇÃO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Dilma Heloisa Santos¹

Rodrigo Otávio dos Santos²

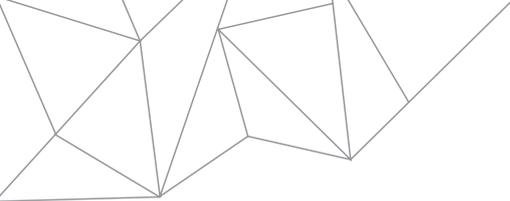
RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a mediação, tanto a pedagógica, quanto a tecnológica, bem como sobre o processo de interação para a compreensão destes conceitos nas práticas de tutoria na perspectiva que provém do interacionismo social, uma vez que se considera o caráter social da linguagem. Para tal consultou-se Vygotsky (1989), Bakhtin (1997), Ostermann e Cavalcanti (2010), Koll (2010), Kenski (2003), Saraiva (2010), Tonelli-Santos (20013), Bauman (2001), Souza (2005), Ubry (2010) e Neder (2005). Para os teóricos que embasam a pesquisa, a aprendizagem se dá por meio da mediação e da interação com outras pessoas e artefatos. Dessa forma, pode-se ver no interacionismo social um apoio para uma proposta de formação contínua para o ensino de línguas e, conseqüentemente, um enfoque *online* para seu desenvolvimento. Esta é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que envolve e discute as questões pertinentes ao desenvolvimento da expressão oral no ensino de língua estrangeira na modalidade à distância. O resultado demonstrou que é necessário utilizar não apenas o Moodle, mas uma plataforma comunicacional como o *Google Meet* ou o *Skype* para desenvolver a expressão oral. No entanto, é necessária, sobretudo, uma prática de mediação pedagógica para utilizar as ferramentas e apropriar-se dela e desenvolver o conteúdo. O professor-tutor deve passar por uma formação que lhe proporcione saberes pedagógicos e tecnológicos objetivando a interação com o acadêmico, uma vez que é na interação com professores, colegas, artefatos e sociedade que o acadêmico conseguirá desenvolver a expressão oral em diferentes contextos discursivos.

Palavras-chave: Mediação. Interação. Ensino de línguas. Oralidade. Modalidade à distância.

¹ Mestrado em Ciências da Educação (Universidad del Norte). E-mail: dilmaheloisa@yahoo.com.br

² Doutorado em História (Universidade Federal do Paraná). E-mail: rodrigo.s@uninter.com



MEDIATION AND INTERACTION IN DEVELOPMENT OF ORAL EXPRESSION IN THE DISTANCE LEARNING MODALITY

ABSTRACT

This work aims to reflect on mediation, both pedagogical and technological, as well as on the interaction process for understanding these concepts in tutoring practices in a perspective that comes from social interactionism, as we consider the social aspect of language. To this end, Vygotsky (1989), Bakhtin (1997), Ostermann and Cavalcanti (2010), Koll (2010), Kenski (2003), Saraiva (2010), Tonelli-Santos (20013), Bauman (2001), Souza (2005), Ubry (2010), and Neder (2005) were consulted. For the theorists who support the research, learning takes place through mediation and interaction with other people and artifacts. Thus, one can see in social interactionism a support for continuing education in language teaching and, consequently, an online focus for its development. This is a bibliographical research of a qualitative nature that involves and discusses issues relevant to the development of oral expression in foreign language teaching in the distance learning modality. The result showed that it is necessary to use not only Moodle, but a communication platform such as Google Meet or Skype to develop oral expression. However, it is necessary, above all, a practice of pedagogical mediation to use the tools and take ownership of them and develop the content. The tutor/teacher must undergo training that provides them with pedagogical and technological knowledge to interact with students, since it is in the interaction with teachers, colleagues, artifacts and society that the student will be able to develop oral expression in different discursive contexts.

Keywords: Mediation. Interaction. Language teaching. Orality. Distance Learning Modality.

MEDIACIÓN E INTERACCIÓN EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LA MODALIDAD A DISTANCIA

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la mediación, tanto pedagógica como tecnológica, y también sobre el proceso de interacción para la comprensión de estos conceptos en las prácticas de tutoría en la perspectiva que proviene del interaccionismo social, ya que se considera el carácter social del lenguaje. Para esto, se consultó a Vygotsky



(1989), Bakhtin (1997), Ostermann y Cavalcanti (2010), Koll (2010), Kenski (2003), Saraiva (2010), Tonelli-Santos (20013), Bauman (2001), Souza (2005), Ubry (2010) y Neder (2005). Para los teóricos que sustentan la investigación, el aprendizaje ocurre a través de la mediación y la interacción con otras personas y artefactos. De esta forma, se puede ver en el interaccionismo social un soporte para una propuesta de formación continuada para la enseñanza de idiomas y, en consecuencia, un enfoque en línea para su desarrollo. Se trata de una investigación bibliográfica cualitativa que involucra y discute las cuestiones pertinentes al desarrollo de la expresión oral en la enseñanza de lenguas extranjeras en la modalidad a distancia. El resultado mostró que es necesario utilizar no solo Moodle, sino una plataforma de comunicación como el Google Meet o Skype para desarrollar la expresión oral. Sin embargo, es necesaria, sobre todo, una práctica de mediación pedagógica para utilizar las herramientas y su apropiación y desarrollar los contenidos. El profesor-tutor debe realizar una formación que le proporcione conocimientos pedagógicos y tecnológicos visando la interacción con el académico, ya que es en la interacción con profesores, colegas, artefactos y sociedad que el académico podrá desarrollar la expresión oral en diferentes contextos discursivos.

Palabras clave: Mediación. Interacción. Enseñanza de idiomas. Oralidad. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da habilidade linguística da fala em um curso de língua estrangeira, na modalidade à distância, é a mais questionável, pela crença que é uma habilidade complexa de se desenvolver no presencial que dirá a distância. No entanto, na modalidade a distância, lança-se mão de mediações que ajudam o professor-formador e professor-tutor a desenvolverem, junto aos acadêmicos, esta habilidade linguística.

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a mediação, tanto a pedagógica quanto a tecnológica, bem como sobre o processo de interação para compreender estes conceitos nas práticas de tutoria na perspectiva que provém do interaccionismo social, uma vez que se considera o caráter social da linguagem.

Para os autores que deram embasamento teórico ao estudo, a aprendizagem, por seguinte, o desenvolvimento da expressão oral em uma língua estrangeira, se dá por meio da mediação e da interação com outros indivíduos e artefatos. Dessa forma, pode-se



ver no interacionismo social um apoio para uma proposta de formação continuada para o ensino de línguas e, conseqüentemente, um enfoque *online* para seu desenvolvimento.

Esta é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que envolve e discute as questões pertinentes à mediação do desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas estrangeiras na modalidade à distância. Portanto, reflete-se sobre mediação e interação e apresentam-se algumas plataformas para o trabalho com a oralidade.

2 MEDIAÇÃO NA EAD

Pode-se dizer que, na EaD, temos dois tipos de mediação. Por um lado, temos a mediação pedagógica que se refere à relação entre professor-formador, professor-tutor, ensino e aluno, conhecimento e aprendizagem. Por outro lado, a mediação tecnológica, que possibilita e intervém no processo de aprender usando uma tecnologia. Entretanto, na atualidade, dentro do contexto da EaD não se pode pensar e estudar separadamente esta mediação, visto que estão intrinsecamente ligadas.

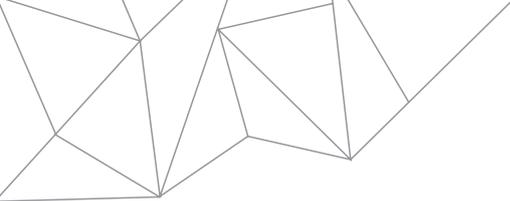
Na maioria das vezes, tanto o professor-tutor quanto o aluno tiveram experiências de processo de aprendizagem somente em uma relação presencial. A relação a distância é nova, não existe a presença física, mas sim a virtual e *online*. Portanto, surgem novas dimensões pedagógicas provocadas pela interatividade.

Para Kenski (2003, p. 143),

O professor da modalidade presencial e distância são os mesmos profissionais, mas existe o paradoxo de que o novo professor precisa agir e ser diferente no AVA. A necessidade se dá pela especificidade do ciberespaço, visto que possibilitam novas formas, novos espaços e novos tempos para o ensino, a interação, a comunicação entre todos.

Além das práticas diferenciadas que o professor deve ter no AVA, poderíamos adicionar, às ideias de Kenski (2003), que as especificidades do ciberespaço possibilitam também aprender diferente, por meio de novas ferramentas e informações, o foco está centrado no aluno, ele terá a aprendizagem mediada pelas ferramentas de aprendizagem da programação do professor. “Ao professor cabe utilizar metodologias que não privilegiem um lugar que não existe, dividindo o protagonismo e as responsabilidades com os aprendizes” (SARAIVA, 2010, p. 164).

Na EaD, criam-se novas atitudes docentes mediadoras, porque, em um curso de língua estrangeira, o professor-formador trabalha junto com o professor-tutor. O primeiro



deve desenvolver atividades criativas que possibilitem não só a interatividade, mas também a interação entre professor-tutor e aluno, criando contextos abertos de aprendizagem e em novos espaços.

Segundo Saraiva (2010, p. 163), em geral, “considera-se que a qualificação acadêmica do professor-tutor possa ser inferior à do professor”. Para a autora, a figura do professor-tutor está sendo importante para baratear a EaD, pois podem ser formadas turmas grandes, com apenas um professor e diversos tutores que recebem menor remuneração.

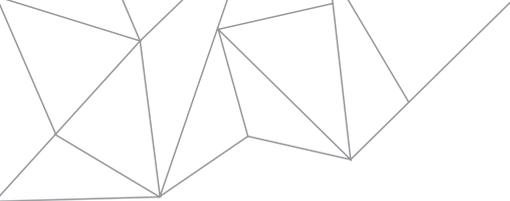
Entretanto, como vimos acima nas palavras de Kenski (2003), o ciberespaço possibilita novas atuações, assim novas relações apontando a importância de todos os sujeitos para mediar o processo de ensino-aprendizagem na EaD. “No ciberespaço, todos parecem ocupar lugares indiferenciados e sem hierarquização trazendo deslocamentos principalmente em relação às estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas” (SARAIVA, 2010, p. 164).

Diante disso, nas atividades orais, o professor-tutor desenvolve os contextos abertos propostos pelo formador adequando-os conforme a necessidade do aluno e cria estratégias para dar *feedback* ao aluno. O *feedback* é mediação, a qualidade deste é muito relevante na EaD, tanto nas atividades orais como escritas.

Para Tonelli-Santos (2013, p. 60), “na EaD mediada por computador, o *feedback* apresenta particularidades”. Um *feedback* pode ser qualquer informação apresentada ao aluno, com o intuito de moldar suas percepções, são os comentários além da correção, todas as informações sobre a precisão das respostas, mensagens motivacionais, entre outras. No entanto, a autora comenta que devemos refletir sobre esta abrangência; que um *feedback* pode variar entre duas formas opostas que irão afunilar ou abranger possibilidades de comunicação.

De acordo com Tonelli-Santos (2013, p. 60),

[...] *afunilar*: quando no *feedback* predomina a visão da fonte, isto é, quando o professor considera apenas seus conhecimentos como certo, demonstrando autoritarismo. Neste caso percebe-se uma visão empirista do educador, e a informação costuma apresentar características como: crítica e apontamento apenas de “correto” ou “incorreto”, sem explicar como o aluno pode melhorar sua atividade; trazer somente uma análise geral, ou seja, não ser um *feedback* específico; fazer possíveis comparações com outros colegas e não uma explicitação do desempenho do aluno com a meta pretendida; despreocupação com tamanho ou complexidade do *feedback*, ou seja, caso realize um retorno mais elaborado, o professor utiliza muitas informações ou informações que estão muito aquém do conhecimento do aluno.



Pode-se ver que, no *feedback* que afunila a comunicação, o professor-tutor não leva em consideração o conhecimento do acadêmico. Neste tipo de *feedback*, o aluno somente recebe críticas e respostas automáticas, mas vemos que o mais importante no retorno ao acadêmico é explicar-lhe porque ele, ou a atividade, está correto ou não com palavras e informações adequadas ao nível de conhecimento do acadêmico.

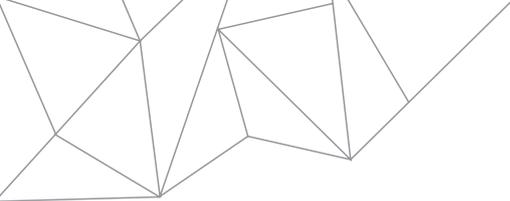
Para Tonelli-Santos (2013, p. 60),

[...] *abranger*: quando no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando que o aluno construa juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa através do diálogo. Neste caso há uma concepção de aprendizagem a partir da dialética e os retornos apresentam características que expandem esta alternativa como: ser específico, fornecendo informações à resposta em particular do aluno, demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o quê, como e/ou por que a atividade possui um determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom, na atividade, e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora; planejar o tempo do *feedback* de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, dá-lo no momento oportuno.

O *feedback* deve possibilitar uma relação dialógica que provoque, desenvolva competências e melhore o desempenho do aprendiz. Por meio do *feedback*, o professor-tutor sugere outros textos e novos diálogos para melhorar a atividade do aluno. Vemos que no *feedback* que abrange a possibilidade de comunicação, o acadêmico recebe o retorno do professor-tutor de maneira específica, não é um retorno geral que se poderia dar a qualquer aluno, mas sim de acordo com a necessidade individual do aluno que está sendo atendido. É importante que o professor-tutor mostre ao acadêmico onde está o problema da atividade.

Na EaD, mediar é atuar preparando o discente para viver esta nova era digital, no ciberespaço, no qual o aluno receberá diferentes mensagens e informações que apresentam o mundo de acordo com um ponto de vista. O aluno deve estar preparado para saber a importância de buscar outros pontos de vista e refletir sobre eles, sobre as diferentes representações de mundo que chegarão até ele por diferentes mídias. Somente assim os professores-tutores ajudarão seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes, prontos para as transformações sociais.

Como professores formadores que somos, devemos atentar para o fato de que a informação, neste mundo das novas mídias e novos gêneros discursivos, converteu-se em mercadoria importante e disputada. Para Moraes (1997, p. 14), “a informação é fonte alimentadora das engrenagens indispensáveis à hegemonia do capital, isto é, o lubrificante dos ciclos de troca e lucro”. Para o autor, a mais-valia econômica (obtida pela exploração da força de trabalho) e as hierarquias políticas hibridizam-se numa espécie de “mais-valia



decisória”, que se consolida como informação e se transforma em recurso básico de gestão e produção. Os circuitos informacionais interligam atividades entre gigantes empresariais, governos e segmentos da sociedade; aceleram pesquisas científicas e programas culturais; descortinam o ciberespaço como *locus* de convivência e de entretenimento.

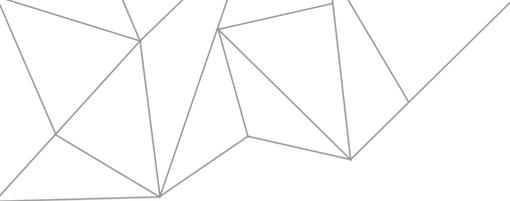
Segundo Souza (2005, p. 7), “na EaD, os alunos e os professores desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e aprendizagem diferentes do presencial, mas ainda buscam a segurança e confiabilidade que têm ou tinham no ensino presencial”. Ela diz, em sua pesquisa, que a própria prática docente vai impondo a urgência para lidar com as situações, mas, a partir do momento que há uma perceptível consolidação, a experiência vai se tornando uma referência para a organização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Sousa (2004) sugere ações para a formação e atuação dos docentes na EaD quando reflete sobre mediação e interlocução entre a teoria e a prática. Ela diz que é importante a participação efetiva do professor em projetos e propostas educacionais em EaD, com vistas a garantir, por meio de estudos e trocas de experiências, uma proposta pedagógica coletiva; estudo sobre o tempo necessário para o professor preparar as aulas e os materiais; um sistema de monitoria de orientação aos docentes pode lhes fornecer a segurança inicial necessária para que os aspectos pedagógicos não sofram com as possíveis dificuldades de lidar com a modalidade. Ainda, a autora defende que investimento em formação continuada a distância representa um avanço significativo, à medida que os profissionais da educação tenham a oportunidade de vincular os estudos teórico-metodológicos a sua prática pedagógica e percebam-se atores ativos nesse processo.

3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Os trabalhos de Kenski (2008) nos trazem grandes contribuições, especificamente em “*Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas Novas Tecnologias*”. A autora afirma que os processos de interação social e a comunicação são inerentes às atividades de ensinar, estes processos não terminam ou se deterioram à medida que uma nova tecnologia surge.

Para ela, mesmo com tanta informação nas redes e o crescimento da velocidade das interações na web, ainda assim as pessoas se intercomunicam pela fala. O que ela quer dizer é que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo, será pela maneira como esta tecnologia é utilizada pelo professor para mediar alunos e conhecimento.



A escola tradicional restringe a interação com a informação, já que existe um currículo. Limita-se ao seu próprio processo de interação, existe o momento para ensinar, outro para aprender e depois para fazer.

Segundo Kenski (2008, p. 11),

O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor > aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes. Ambientes Virtuais de Ensino onde se situam formas desgrudadas da geometria aprisionada de tempo, espaço e relações hierarquizadas de saber existentes nas estruturas escolares tradicionais.

Como pode-se observar, os novos espaços de aprendizagem podem mudar a abordagem de ensinar e de aprender. O professor, na sociedade da informação, pode apresentar outros contextos de aprendizagem para os discentes, não só em Ambientes Virtuais, mas também em outros espaços; podemos interagir com as informações para aprender.

Kenski (2008) afirma ainda que os dados encontrados na internet se transformam em informações a partir do interesse e da necessidade. Para a autora, para que ocorra essa transformação, é necessário um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas.

Kenski (2008, p. 12) diz que:

As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados.

Não basta que o aluno vá para a internet buscar uma informação para que ocorra um desenvolvimento, é necessário que tenha um planejamento por detrás da busca, proposição de atividades colaborativas com metas que possibilitem a interação, a reflexão, o desenvolvimento da autonomia, ou seja, atividades em que o aprendiz tome as decisões. A nova mídia, internet, é uma das tecnologias que causa mais transformações na sociedade contemporânea. Esta rede de computadores fez com que surgisse um novo espaço denominado ciberespaço, seu uso é infinito, e dele surge ainda a cibercultura.

De acordo com Lévy (1999, p. 111), a principal característica da cibercultura é o que chama de “universal sem totalidade”, isto é, apesar da sua universalidade, a cibercultura



não está baseada na imposição totalitária de sentidos únicos e universais. A cibercultura tem sido entendida como capaz de atingir todos os indivíduos, mas distribui uma variedade de mensagens que produzem diferentes formas de compreender o mundo.

A internet abre novos espaços a partir das interações eletrônicas e pluga milhões de usuários com crenças, raças, discursos e idiomas dos mais diversos. Pode-se encontrar na internet uma infinidade de espaços, consultar bibliotecas e livrarias de todo o mundo, navegar por museus com acervos múltiplos, escutar música, ver filmes, ter acesso a qualquer jornal, ouvir rádio, *podcast*, jogar, comprar quase tudo, acessar os Recursos Abertos Educacionais (REAs), entrar em plataformas de ensino, usar o MOOCs - Cursos Abertos, até para orar temos espaços.

Moraes (1999, p. 40) diz que: “Os usuários da internet desfrutam de espaços inéditos para trocar ideias e informações entre si e com os veículos”. Segundo ele, pode-se navegar sem se submeter à rígida espacialização.

Entre as ferramentas da internet que proporcionam a interação oral entre os sujeitos encontram-se as plataformas comunicacionais como, por exemplo, o *Skype*, o *Google Meet* e *WhatsApp*. O uso destas ferramentas proporcionou um grande avanço na aprendizagem de línguas estrangeiras na modalidade a distância. Um projeto no Brasil que exemplifica esse avanço, levado a cabo na Universidade Estadual Paulista, em Assis, é o Teletandem Brasil (TTB): línguas estrangeiras para todos, coordenado pelo professor João Telles. Baseado no Tandem presencial, depois se tornou na modalidade a distância usando um webcam e, atualmente, usa o *Skype*, entre outros programas.

Para Matos (2011), ferramentas como o *Skype* vieram permitir a articulação do ensino-aprendizagem com os avanços da tecnologia e alterar a visão acerca da noção de distância métrica, fazendo com que esta não seja encarada como tal. O espaço da aprendizagem mudou, os alunos e professores podem ficar no ambiente físico de suas casas ou de uma instituição ou onde eles quiserem devido à internet, aos aplicativos como o *Skype* e aos dispositivos móveis. O ensino-aprendizagem de uma língua assume hoje caráter de ubiquidade, isto é, possibilidade de estar disponível praticamente todo o tempo, em todo lugar (SANTOS, 2016, p. 174).

Desenvolver a expressão oral na modalidade a distância é bem diferente que desenvolvê-la presencialmente, a mediação é outra requer novas habilidades. O professor-tutor não está face a face, mas, sim, ligado por uma tecnologia que proporciona imagem e voz. É necessário construir uma nova prática usando uma ferramenta tecnológica para a comunicação.



Considerando que atualmente pode-se conversar e negociar com qualquer pessoa em qualquer país por meio de uma tecnologia, um curso de línguas não se limita a ensinar somente a expressão escrita, existe a necessidade de desenvolver a expressão oral. Preparar o estudante para que ele seja capaz de interagir oralmente fora do marco restrito do AVA implica formá-lo para um desempenho, como resolver problemas, tomar decisões, estabelecer contatos sociais por meio da oralidade e, no curso de Letras, ministrar aulas na língua-alvo.

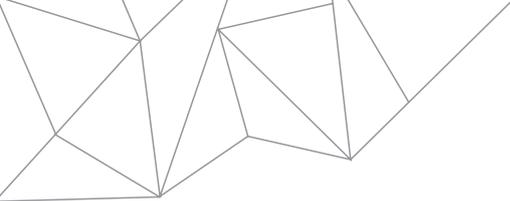
Diante disso, ao usar a plataforma comunicacional para trabalhar com a expressão oral, o professor-tutor precisa apropriar-se dessa tecnologia para realizar a interação. O professor-tutor que faz uso de uma ferramenta é o responsável por mediar o conhecimento, fazendo as rupturas com hábitos e práticas antigas, provocando outras formas de comunicação, ou seja, evidencia para os sujeitos da educação que não existe só uma maneira de se comunicar, mas que o processo de ensino-aprendizagem na EaD é dinâmico.

Apropriar-se de uma ferramenta tecnológica é saber como ela funciona, como manuseá-la e utilizá-la pedagogicamente. Para Marcolla (2012, p. 12), “as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs devem ser integradas no contexto escolar não como meros suportes ou ferramentas tecnológicas de ensino, mas como parte integrante do processo de ensinar”. Para o pesquisador, elas são parte de um processo e não somente um recurso.

4 AS PLATAFORMAS PARA MEDIAR A COMUNICAÇÃO

Para o desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância, faz-se necessário usar uma plataforma que possibilite o desenvolvimento das atividades orais e a interação entre professor-tutor e acadêmicos. Entre as ferramentas comunicacionais estão, por exemplo, o *Skype*, o *Google Meet*, o *Zoom*, o *WhatsApp* e o *Facebook Messenger*. Todas estas plataformas permitem a comunicação usando a internet e podem conectar o professor aos estudantes por meio de voz e vídeo. Entretanto, tendo em vista a pesquisa de Matos (2011), pode-se afirmar que a plataforma *Skype* era uma das mais utilizadas e preferida pelos estudantes para desenvolver a expressão oral em uma língua estrangeira. Matos (2011) investigou estudantes brasileiros que participaram do projeto Teletandem Brasil (TTB) e podiam escolher uma plataforma de comunicação para o curso de línguas estrangeiras; eles optaram pelo *Skype*.

Com a pandemia do Coronavírus, em 2020, a plataforma do *Google Meet* passou a ser muito usada no Brasil. Assim, também foi introduzida na EaD para ser usada



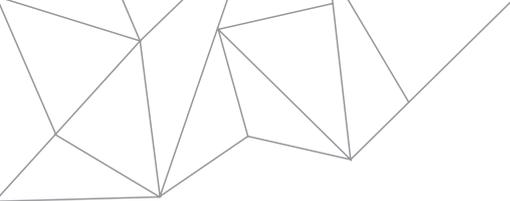
em conferências, bem como em atividades que tem por objetivo desenvolver a expressão oral. Tanto o *Skype* quanto o *Google Meet* proporcionam encontros de grupos maiores de alunos, relação que o *WhatsApp* e o *Facebook* não proporcionam, por isso apresenta vantagens sobre estas outras ferramentas. São ferramentas que o professor pode reservar exclusivamente para o trabalho e as demais para outros tipos de relação.

A plataforma *Skype* é um *software* que está no mercado desde 2003 e o *Google Meet* desde 2017. O *Skype* foi usado na Universidade Estadual de Ponta Grossa para o desenvolvimento da expressão oral no curso de Letras - Português/Espanhol, na modalidade a distância, desde 2005. Entretanto, pelo uso mais expressivo por parte de professores e sociedade, desde 2020, o *Google Meet* está sendo utilizado na disciplina de Língua Espanhola, já que esta plataforma de comunicação atende as necessidades do curso, porque possibilita o diálogo sendo possível o trabalho com voz e vídeo. Além disso, possibilita *chat*, mensagens instantâneas e envio de arquivos, e muitos outros recursos.

Depois de 2020, a plataforma do *Google Meet* foi sendo aperfeiçoada, e a instituição UEPG comprou o plano e adotou seu uso não só na EaD, mas também no ensino presencial por causa de modo remoto. A plataforma apresenta bons resultados como ferramenta comunicacional, segundo os próprios professores-tutores do curso, que em discussão com o professor-formador, optaram por esta plataforma comunicativa pelo fácil acesso. Uma grande vantagem do *Google Meet*, comparado com o *Skype*, é que se pode deixar o link de acesso da conferência dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*); com o *Skype*, o estudante tinha que baixar o *software* na sua máquina.

Para utilizar todos os recursos do *Google Meet*, o usuário deve comprar os planos de uso que existem com diversas alternativas e recursos. O uso é simples, pois a plataforma é compatível com qualquer fone do mercado que se adapte a máquina do usuário, que pode ser um laptop, um *smartphone*, sendo uma vantagem. Isto facilita a questão de mobilidade e tempo para realizar as atividades. Além disso, a plataforma oferece o recurso de gravar os encontros.

Um inconveniente de usar tanto o *Skype* como o *Google Meet* na EaD para desenvolver a expressão oral é que as ferramentas não estão disponíveis no *Moodle*. Mas, sem estas ferramentas, ficaria difícil, conforme o desenho atual do curso, outra forma de contato oral com os acadêmicos. Além disso, é importante também instrumentalizar o acadêmico para o uso das ferramentas ao iniciar o curso, muitas vezes a dificuldade está nele.



5 A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE

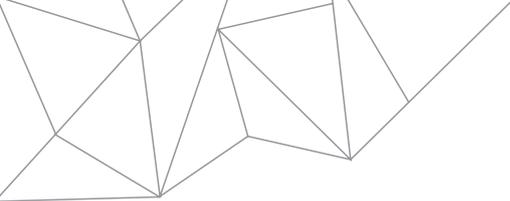
Os conceitos de interação e interatividade são discutidos por vários autores quando se trata da EaD com o objetivo de encontrar um sentido próprio ou uma equivalência de sentidos para os termos. Lemos, Cardoso e Palácios (2002, p. 52) aponta que: “A interatividade é proporcionada pela relação entre alunos e professores, entre diversos jogos possíveis e nos trabalhos em grupo”; já Belloni (2002, p. 58) descreve a interatividade como sendo: “a característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”. Verifica-se que o primeiro autor não faz uma distinção de sentidos entre os dois termos, já que utiliza o termo interatividade para caracterizar a comunicação também entre os seres humanos, enquanto o segundo autor descreve a interatividade relacionando a comunicação ao interagir com uma máquina.

Em busca de uma definição para os termos, pode-se extraí-la do Ferreira (2004, p. 1117) por **interação** entende-se que: “uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas” Por **interatividade** compreende-se que: “a capacidade (de um equipamento ou sistema de comunicação ou sistema de computação, etc.) de interagir ou permitir a interação”. O dicionário também aponta que o termo interatividade está relacionado à interativo, que é a capacidade de um “recurso, meio, ou processo de comunicação permitir ao receptor interagir ativamente com o emissor”. (FERREIRA, 2004).

Para esta pesquisa, compreende-se que os termos interação e interatividade são diferentes semanticamente. No âmbito da comunicação, o conceito de interação está nas relações de comunicação em que ambos participantes podem trocar informações atuando como bem entenderem e pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação). Já o conceito de interatividade está no uso das máquinas recebendo em troca uma realimentação, é alto automatizado. A interatividade busca melhorar as condições para a interação acontecer. Como característica da EaD, a interatividade somente passou a ser reconhecida após a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A importância de refletir sobre estes conceitos se explica pelo fato de relacionarem-se às práticas do professor-tutor. Estas práticas envolvem tanto a interação quanto a interatividade, por conta da relação dialógica que ocorre entre os sujeitos do processo, a elaboração dos enunciados (gêneros discursivos) e as plataformas comunicacionais como o *Google Meet*.

Para Uhry (2010, p. 20), “interação é a comunicação de pelo menos duas pessoas na qual se pressupõe convívio, diálogo, trato, contato constante”. O autor diz que é uma



atividade compartilhada, em que existem trocas e influências recíprocas, um conjunto de relações entre indivíduos, grupos ou mesmo entre grupos.

Para Bakhtin (1993, p. 227), é por meio da linguagem, constitutiva do sujeito, que se efetivam as interações, porque a linguagem, para eles, é organizada na relação que existe entre as pessoas. A linguagem “é produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sociopolítica da sociedade que o tem gerado”. O autor diz que o homem, na tentativa de dominar a natureza, interage com ela e com outros homens. Transforma e transforma-se, criando significações e sentidos, e a linguagem se constitui como produção social da vida humana, refletindo os elementos e as contradições de sua organização econômica, política e social (BAKHTIN, 1993).

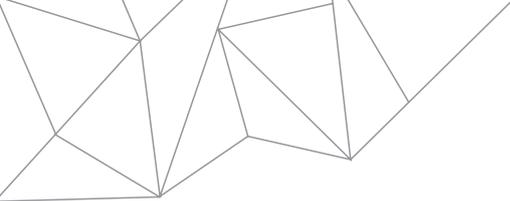
Na proposta interacionista de Vygotsky (1989a), a linguagem é considerada como o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. Sem a linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural, por meio da comunicação temos a interação social. Para o autor, a função inicial da linguagem é a comunicação, expressão e compreensão. A linguagem está estreitamente ligada ao pensamento, assim, quando trabalhamos com a linguagem, desenvolvemos a organização do pensamento.

Para Vygotsky (1989b), a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem, seja ela verbal, gestual ou escrita, é um instrumento que possibilita a relação com o outro, portanto, nos constitui enquanto sujeitos e agentes sociais, políticos. Por meio da linguagem, aprendemos a pensar e construir conceitos de mundo.

Bakhtin e Volochinov (1997) também conduziu seus estudos no âmbito da linguagem como fenômeno socioideológico. De acordo com este estudioso, o enunciado não é unidade convencional, mas sim real. O enunciado pressupõe interação verbal entre sujeitos socialmente organizados que recuperam uma memória, visto que sempre há uma cadeia de enunciados, tudo aquilo que se enuncia está unido ao que já foi ou será enunciado.

De acordo com Brait e Melo (2010, p. 65),

[...] à medida que Bakhtin e seu círculo elaboravam uma teoria enunciativa-discursiva da linguagem, propunham reflexões acerca de enunciado/enunciação, signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo. Para esta pesquisa, que envolve discussões sobre o ensino da língua (expressão oral) a partir da teoria enunciativa discursiva, toma-se as categorias da interação e dos gêneros discursivos.



Sendo assim, percebe-se que, de acordo com os estudos de Bakhtin, para ocorrer uma comunicação verbal, temos a produção de gêneros discursivos. Para falar além das formas da língua, usamos as formas dos enunciados comunicando sentidos.

Para Goettenauer (2005, p. 69), a interação em Língua Espanhola só é possível quando:

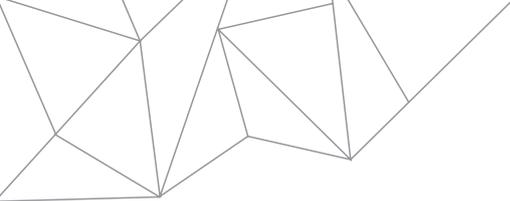
[...] o falante consegue incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu, não os sentidos da sua própria tradição cultural, baseado nos valores internalizados desde a infância, mas sim novos significados, a partir de novas perspectivas. Para interagir é preciso não estranhar. Não pré-julgar e não discriminar; é preciso dançar conforme a música que a outra toca.

Neder (2005 p. 185) considera que, na EaD, há duas formas de modalidade comunicacional: a unidirecional e a interativa. As principais características da modalidade unidirecional: “A mensagem se apresenta de modo fechado, imutável, linear e sequencial; [...] - O emissor busca atrair o receptor (geralmente por imposição) para seu universo mental; [...] O receptor é compreendido como ser assimilador passivo”.

Já as principais características da modalidade comunicacional interativa, segundo Neder (2005, p. 185) são:

A mensagem é modificável, em mutação, na medida em que responde às solicitações daquele que a manipula; - O emissor “designer de software” constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e disposto a interferência, a modificações.

Estes conceitos foram estudados para a comunicação escrita, mas acredita-se que podemos ter as mesmas preocupações para as atividades que requerem a comunicação oral, visando contextos de interação para a EaD. As atividades devem ser abertas a partir de gêneros que possibilitem a reflexão social, política e cultural, que possam estabelecer um paralelo entre a cultura estudada e a cultura do aluno para possibilitar desenvolvimento e transformação individual e social. Devem ser apresentados enunciados que provoquem respostas, ora para os participantes da interação, ora para a sociedade.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma ferramenta tecnológica por si só não consegue dar êxito ao desenvolvimento da expressão oral no curso de línguas na modalidade a distância. O professor-formador e o professor-tutor possuem papéis essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que o professor-formador elabora e acompanha a disciplina, propõe as atividades no AVA e o professor-tutor as desenvolve mediando todo o processo.

É somente com a mediação pedagógica e tecnológica que o falante consegue desenvolver a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que estão em aquisição. É na interação com o professor-tutor que o acadêmico vai internalizar os conhecimentos da língua e dar sentidos à oralidade, criando contextos, dando novos significados ao que foi proposto como atividade. Para interagir na modalidade à distância, é preciso usar uma plataforma e, no caso do desenvolvimento da expressão oral, uma plataforma comunicacional, como o *Google Meet*.

Desenvolver a habilidade oral a distância não é igual que desenvolvê-la presencialmente, visto que o trabalho do professor-tutor muda a maneira como medeia as atividades, ele não está perto do aluno, face a face, mas sim ligado por uma tecnologia que proporciona imagem e voz. Os sujeitos do processo estão se acostumando com a ideia de ver a sua imagem e a do outro e dialogar com ela, ainda falta a prática de acertar o tom de voz na conversa usando um fone de ouvido e um microfone, ainda existe a necessidade de aprender os turnos de fala usando uma plataforma comunicativa, assim, nosso comportamento muda, os sujeitos, muitas vezes, transformam-se em atores e perde-se a naturalidade do diálogo que se faz cara a cara.

Se o professor-tutor não tem habilidades e intimidade com a ferramenta, ou seja, não se apropriou da ferramenta, da sua operação, certamente terá problemas para enviar um texto ou outro gênero discursivo que está sendo usado como recurso para a discussão, isso impossibilita avanços no diálogo, ou se o tutor é tímido, ou se não gosta da sua imagem, pode transpassar sentimentos negativos nas suas atitudes e, conseqüentemente, no trabalho. Por isso, a importância de formar o professor-tutor nas práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da expressão oral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Que és el lenguaje? *In*: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski**: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano 23, n. 78, abr., 2002.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Ed. Positivo, 2004.

GOETTENAUER, E. Espanhol Língua de Encontros. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *In*: KENSKI, V. M. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

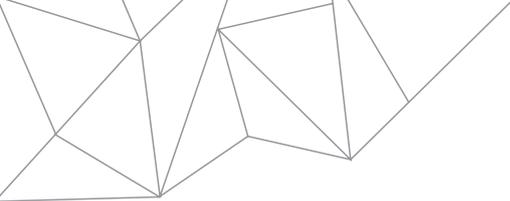
KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LEMONS, André; CARDOSO, Cláudio; PALACIOS, Marcos. **Uma sala de aula no ciberespaço**: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. [2002]. Disponível em: https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemons/sala.htm#_ftn1. Acesso em: 3 nov. 2022.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCOLLA, V. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por professores nas práticas pedagógicas**. *In*: IX SEMINÁRIO ANPED SUL, Caxias do Sul, RS, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul., 2012.

MATOS, F. A. M. **O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem**. 2011. Dissertação (Mestrado



em Pedagogia do Elearning) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2087/1/Filipa%20Matos-TMPEL.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MORAES, Dênis de. A dialética das mídias globais. *In*: MORAES, Dênis de. **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.
MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. *In*: PRETI, O. *et al.* **Educação a Distância**: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, D. Por uma educação 3.0: uma experiência utilizando dispositivos móveis dentro de uma sequência didática para o ensino de Língua espanhola. *In*: RAUSKI, E. de F.; BERTHOLINO, M. L. F.; RODRIGUES, M. de F. (orgs.). **Inovações educativas e ensino virtual**: equipes capacitadas: práticas compartilhadas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016.

SARAIVA, K. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SOUSA, C. A. L. **Fundamentos de educação a distância e sistema de tutoria**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2004.

SOUZA, A. R. B. de. **Mediação pedagógica na educação a distância**: interlocuções entre a teoria e a prática. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/062tcf3.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TONELLI-SANTOS, M. **O feedback e as relações dialógicas na Educação a Distância**: um estudo sobre os retornos dados pelos tutores aos alunos de letras. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

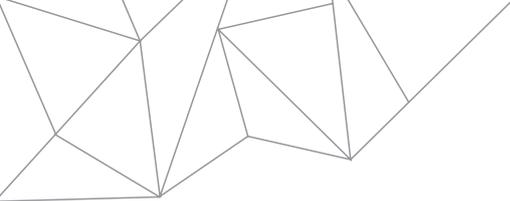
UHRY, R. **Estratégias de comunicação interativa**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989b.

Recebido em: 06 de janeiro de 2022.

Aprovado em: 02 de maio de 2022.



IMPACTOS DA PANDEMIA FRENTE AOS DISCENTES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Alan Jhones da Silva Santos¹

Emília Cabral Medeiros²

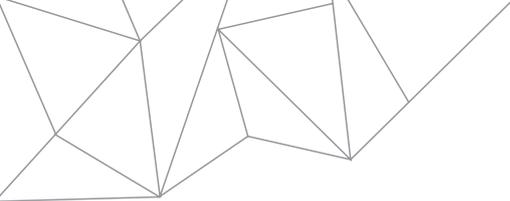
RESUMO

A crise da Covid-19 atingiu todas as áreas da sociedade, inclusive, a Educação, o que resultou na suspensão das aulas presenciais de escolas e universidades e, por conseguinte, afetou mais de 90% dos estudantes do mundo. O presente estudo teve como objetivo descrever alguns impactos da pandemia na vida dos alunos da modalidade Educação a Distância (EaD) do Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e de abordagem qualitativa, cujos participantes foram alunos matriculados no último semestre da Graduação em Licenciatura em Química, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Os resultados obtidos demonstraram que, durante a pandemia da Covid-19, o rendimento na execução das atividades do Curso em tempo hábil diminuiu. Dos participantes da pesquisa, 61% apontaram que o tempo de estudo era melhor antes da pandemia, sendo que, durante a pandemia, houve queda desse índice para 17%. Com relação ao tempo de sono, esse quantitativo passou de 53%, antes da pandemia, para 6%, durante a pandemia. Constatou-se que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que apresentaram maior aumento de uso, durante a pandemia, foram as videoconferências (56%) e os chats (28%). No que concerne aos sentimentos vivenciados, 64% dos participantes se sentiram desmotivados quanto ao Curso durante a pandemia; 42% apresentavam estresse; 58%, ansiedade; e 42% relataram não conseguirem manter o foco. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a literatura vigente enriquecendo-a com novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Hábitos de vida. Pandemia. TDICs.

¹ Mestre em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: ajhones07@gmail.com

² Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: emycabral@hotmail.com



IMPACTS OF THE PANDEMIC ON DISTANCE LEARNING HIGHER EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

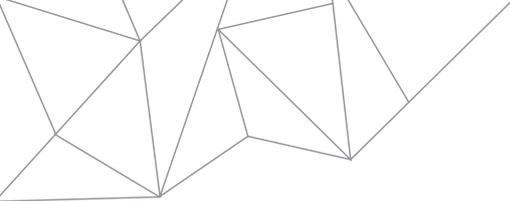
The Covid-19 crisis has affected all areas of society, including education, resulting in the suspension of face-to-face classes at schools and universities, affecting more than 90% of students worldwide. This study aims to describe some impacts of the pandemic on the lives of Distance Learning (DE) students in higher education. This is a descriptive study with a qualitative approach, in which the participants were students enrolled in the final semester of Chemistry Undergraduate Course at Instituto Federal do Maranhão (IFMA). The results obtained showed that, during the Covid-19 pandemic, the performance in completing the course activities within the deadline decreased. In the participant survey, 61% of the responding students indicated that they had better study time before the pandemic, dropping to 17% during the pandemic. Sleeping time dropped from 53%, before the pandemic, to 6% during the pandemic. It was found that the Information and Communication Technologies (ICTs) that showed the highest increase in use during the pandemic were videoconferences (56%) and chats (28%). Regarding the feelings experienced, 64% of the participants felt unmotivated in relation to the course during the pandemic, 42% experienced stress; 58% anxiety; and 42% reported being unable to maintain focus. It is expected that this research can contribute by enriching the current literature with new knowledge. Hopefully, this research can contribute to the current literature by enriching it with new information.

Keywords: Distance Learning. Lifestyle habits. Pandemic. ICTs.

IMPACTOS DE LA PANDEMIA FRENTE A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

RESUMEN

La crisis del Covid-19 ha afectado a todos los ámbitos de la sociedad, incluido el de la educación, provocando la suspensión de las clases presenciales en colegios y universidades, afectando a más del 90% de los estudiantes a nivel mundial. El presente estudio tuvo como objetivo describir algunas de las consecuencias de la pandemia en la vida de los estudiantes de la modalidad de educación a distancia (EaD) de Educación Superior. Se trata de un estudio de carácter descriptivo y cualitativo que involucra a estudiantes



matriculados en el último semestre de la Graduación en Química del Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Los resultados obtenidos mostraron que, debido a la pandemia, el desempeño en la ejecución de las actividades del curso en tiempo hábil disminuyó. De los participantes de la encuesta, el 61% de los estudiantes que respondieron señalaron que tenían mejor tiempo de estudio antes de la pandemia, bajando este índice al 17% durante la pandemia. En cuanto al tiempo de sueño, esta caída pasó del 53% antes de la pandemia al 6% durante la pandemia. Se comprobó que, de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC), las que presentaron un mayor incremento de uso durante la pandemia fueron las videoconferencias (56%) y los chats (28%). Acerca de los sentimientos experimentados el 64% de los participantes sintieron desmotivado en relación al curso durante la pandemia, el 42% tenían estrés, el 58% ansiedad y el 42% reportaron que no consiguieran mantener la concentración. Se espera que esta investigación pueda contribuir al enriquecimiento con nuevos conocimientos de la literatura actual. La expectativa es que después de esta pandemia la educación regrese revitalizada y que todos estos impactos, y además, sean remediados.

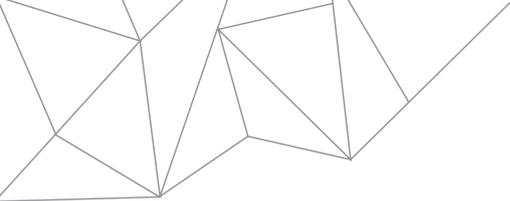
Palabras claves: Educación a distancia. Hábitos de vida. Pandemia. TDIC.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 provocou uma enorme desordem no campo educacional, ocasionando mudanças drásticas na realidade das escolas e universidades públicas e privadas. Devido ao isolamento social e ao confinamento em casa, recomendado pelas entidades oficiais de saúde, no intuito de evitar a disseminação do novo coronavírus, a Educação sofreu perdas irreparáveis em todas as modalidades de ensino (MARQUES, 2020).

O coronavírus é classificado como um parasita intracelular que pode infectar o ser humano, bem como outros seres, sobrevivendo inativo no ambiente por até 72 horas, a depender do hospedeiro. É uma doença respiratória altamente infecciosa, e sua transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo, por meio de gotículas de saliva ou secreção nasal, expelidas pelo espirro ou tosse (OPAS, 2020).

Essa forma de contágio tem impossibilitado a realização de atividades presenciais que mobilizam grandes públicos, o que faz com que as pessoas optem por outras formas de exercerem suas atividades diárias, minimizando, assim, os impactos dessa pandemia.



Este cenário pandêmico acentua a desigualdade entre os discentes, especialmente, os da escola pública, intensificando o aumento do desinteresse pelos estudos, fazendo com que muitas famílias, que já passavam por dificuldades financeiras, economizem para comprar equipamentos para o acesso às aulas remotas, isto é, aulas em ambientes virtuais, que dependem de recursos tecnológicos, ao contrário de outras, que não conseguiram essa aquisição. Outro fator observado é a perda do benefício da alimentação na escola, na medida em que muitas crianças dependiam desse auxílio (TREZZI, 2021).

Segundo o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que possibilita a mediação didático-pedagógica, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e os estudos em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

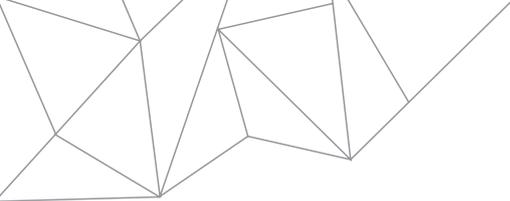
A EaD é uma modalidade muito antiga. No Brasil, desenvolveu-se por meio do rádio, correspondência, televisão e, atualmente, está sendo mediada por computadores. Entretanto, ela consolidou suas bases legais em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), que, no art. 80, relata que a EaD é uma modalidade válida em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996).

No tocante ao eixo educacional, Lopez e Morales (2020) ressaltam que inúmeros estudos estão sendo realizados, com vistas a proporcionar um melhor entendimento sobre os impactos da Covid-19 no âmbito educacional e examinar as modificações que os estudantes relatam sentir, tanto na área acadêmica quanto no eixo de sua saúde mental.

O cenário de pandemia propiciou o surgimento de uma nova realidade no processo de ensino-aprendizagem: as aulas remotas. Estas, por sua vez, são realizadas em tempos e espaços distintos, podendo ser síncronas e assíncronas. As aulas síncronas acontecem por meio de ferramentas que possibilitam a interação e a discussão entre professor e aluno ao vivo, porém a distância, por chat e videoconferências (MENDONÇA; GRUBER, 2019). Em contrapartida, as atividades assíncronas não precisam de conexão simultânea em tempo real entre professor e aluno, podendo este organizar seus estudos e seus horários (PIFFERO *et al.*, 2020).

Diante da contextualização efetuada, levantou-se a seguinte problemática: quais os principais impactos da pandemia na vida do aluno virtual do Ensino Superior?

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo descrever alguns impactos da pandemia na vida dos alunos da modalidade EaD do Ensino Superior, as dificuldades e avanços em tempos de pandemia, as mudanças das novas tecnologias na EaD, bem como o breve histórico da Educação a Distância no Brasil até os dias atuais.



A escolha dessa temática justifica-se devido à constatação da escassez de publicações científicas referentes aos alunos dessa modalidade frente à pandemia. A priori, encontraram-se diversos artigos relacionados aos alunos da modalidade presencial, contudo são poucos os relativos aos alunos da EaD, uma vez que estes também sofreram mudanças nas suas vidas e em seus rendimentos acadêmicos, pois, antes, eles faziam seus horários conciliando estudo, trabalho, filhos, família e lazer, e, com toda esta mudança, novos hábitos foram adotados, como isolamento social, trabalho *home office*, por exemplo, o que prolongou as horas na frente do computador e ocasionou, por conseguinte, um desgaste mental, desmotivação acadêmica, demissões, doenças, entre outros (MALTA *et al.*, 2020).

A compreensão dos impactos gerados aos discentes da modalidade EaD, neste momento tão crítico, é de vital importância, tanto para mudanças na metodologia de ensino quanto para a modelação de novas estratégias de ensino, a fim de estimular o aluno a não desistir do curso durante momentos de crise.

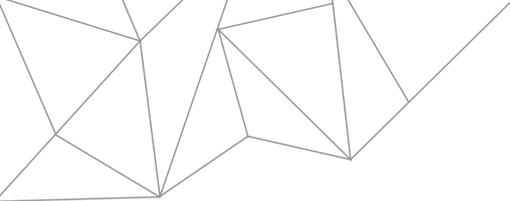
Sendo assim, a presente pesquisa contribuirá para a literatura vigente e estimulará os pesquisadores a ter uma visão diferenciada no que diz respeito aos alunos da modalidade EaD, uma vez que eles também sofreram alterações na vida acadêmica.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS EFEITOS DA COVID-19

A pandemia impactou todas as áreas da sociedade, com restrições de circulação, isolamento e distanciamento social, mudanças nos hábitos de vida, entre outras formas de diminuição da contaminação da Covid-19 (DIAS, 2021). Tudo isso foram adaptações adotadas para manter o bom desempenho no que se refere ao trabalho, estudos e saúde física e mental, algo de extrema complexidade, uma vez que a depressão, a ansiedade e o estresse, que já eram frequentes, aumentaram durante a pandemia (DIAS; PINTO, 2020).

2.1 Breve histórico sobre a Educação a Distância

Os primeiros registros conhecidos da introdução da EaD foram constatados em 1728, na cidade de Boston, nos Estados Unidos, por meio de um curso por correspondência. No ano 2000, foi identificado que cerca de mais de 80 países, entre os 5 continentes, já tinham aderido essa modalidade em todas as esferas de ensino (LITTO; FORMIGA, 2009).



Segundo Alves (2011), no Brasil, a EaD surgiu com a fundação do Instituto Rádio Monitor e do Instituto Universal Brasileiro, em 1939 e 1941, na implantação do Curso Técnico de Rádio por Correspondência. Na década de 70, os cursos supletivos começaram a ser oferecidos no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas com uma coleção de materiais impressos, dando início a uma nova abordagem da Educação a Distância no país.

Somente em 1996, a modalidade em questão teve suas bases legais consolidadas no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Atualmente, o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, tratando, inclusive, da oferta dos cursos EaD nas instituições de ensino. Nos termos do Decreto, os cursos de Educação Superior podem ser ofertados na modalidade EaD, contanto que sejam observadas as condições de acessibilidade e meios utilizados. Ainda nos termos do Decreto supracitado, a EaD é considerada como uma modalidade de ensino realizada e ofertada a partir da utilização de recursos e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que desenvolve atividades de formação acadêmica e profissional a estudantes que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

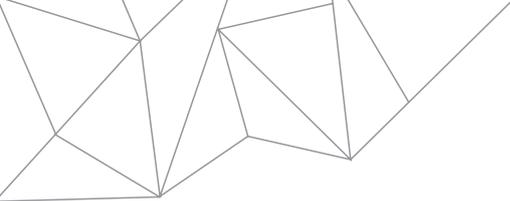
Em 1990, as Instituições de Educação Superior (IES) adotaram as novas TICs, introduzindo práticas de ensino a distância. Com o avanço da tecnologia e reconhecidas as vantagens da nova modalidade de ensino, essas instituições começaram a ampliar a oferta de cursos regulares da Educação Superior (ALVES, 2011).

Nessa perspectiva, Belloni (2005, p. 21) afirma, em seu livro, que as TICs são:

o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas e que o termo novas mídias audiovisuais, tanto quanto somente mídias audiovisuais, mídias, novas tecnologias, tecnologias e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), abrangem o que se refere à internet, à televisão, ao vídeo/DVD, etc.

Hoje, a EaD desenvolve-se com a ajuda das TDICs. Pesquisadores, como Kenski (2009), utilizam o termo “TDICs” para se referir às tecnologias digitais conectadas a uma rede. Valente (2013), por sua vez, denomina “TDICs” a partir da convergência de várias tecnologias digitais, como: vídeos, softwares, aplicativos, smartphones, imagens, console, jogos virtuais, entre outras, que se unem para compor novas tecnologias, de modo que as aulas na EaD se desenvolvem em ambientes virtuais, ainda que exista a separação física entre professores e alunos.

No contexto da pesquisa, devido ao período de pandemia, muitas instituições de ensino optaram pelo retorno de suas atividades acadêmicas de forma remota, que, embora



considere alguns elementos da EaD, apresenta significativas diferenças em relação à modalidade a distância. O ensino remoto foi instituído devido à crise sanitária vivenciada pelo momento de pandemia, atendendo a um caráter emergencial. Tal perspectiva permite a substituição temporária dos encontros presenciais por encontros síncronos, ou seja, aqueles em que é necessária a participação do aluno e do professor no mesmo instante e no mesmo ambiente, nesse caso, virtual, como também por encontros assíncronos, isto é, aqueles em que não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam realizadas no ambiente virtual, essa autorização se deu mediante Portaria do MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020. (BRASIL, 2020a). Já a EaD é uma modalidade de ensino regulamentada no Brasil, que tem um desenho curricular, metodologias e arquiteturas próprias (BRASIL, 2017).

2.2 Coronavírus x Educação

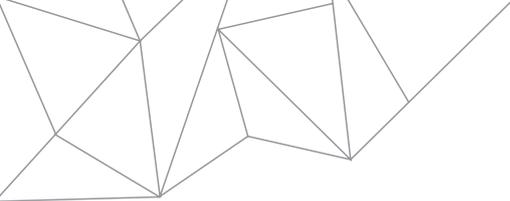
Nos dias atuais, vivenciam-se as consequências da contaminação pelo novo coronavírus, que se trata de um vírus em formato de coroa, que provoca infecções respiratórias e desenvolve outras doenças, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave - SARS (BRASIL, 2020a).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) nomeou oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19, sendo “Covid” o significado de Coronavirus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere ao ano 2019, no qual se caracterizou a pandemia (OPAS, 2020).

A Covid-19 foi identificada na província de Wuhan, na China, em dezembro de 2019 (PEERI *et al.*, 2020), e, em 11 de março de 2020, a OMS decretou estado de emergência em todo o mundo devido à doença (LAI *et al.*, 2020).

O primeiro caso do novo coronavírus identificado no Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro, na cidade de São Paulo, em um homem advindo da Itália, que procurou atendimento no Hospital Albert Einstein. No dia 6 do mesmo mês, o Governo Federal aprovou a Lei n.º 13.979, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente dessa doença (BRASIL, 2020b).

A transmissão do coronavírus ocorre pelas vias respiratórias de indivíduos em contato próximo ou por secreções expelidas em episódios de tosse, espirros e coriza; referente aos sintomas clínicos mais comuns, são citadas a infecção respiratória aguda grave, que resulta em grande dificuldade respiratória, além de febre e tosse (PANG *et al.*, 2020).



As medidas de prevenção contra a Covid-19, recomendadas pela OMS, são o distanciamento social (horizontal ou vertical); evitar aglomerações; higienização das mãos frequentemente, com água e sabão ou com uso de álcool em gel; uso de máscaras; e higienização de superfícies (OPAS, 2020).

Estudos realizados por Pang *et al.* (2020) e outras instituições científicas apontam que o ideal para o combate da Covid-19 seria o desenvolvimento e uso de vacinas a fim de que haja a diminuição do quadro estatístico de casos.

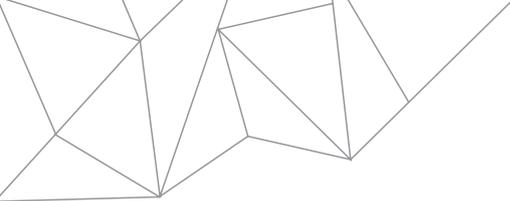
No tocante ao setor da Educação, sabe-se que a crise causada pelo novo coronavírus teve como consequência a paralisação das atividades presenciais em escolas e universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo. Em virtude dessa paralisação, a queda na aprendizagem poderá estender-se, por mais de uma década, caso não sejam criadas políticas públicas que visam à melhoria da infraestrutura, metodologias, tecnologias, formação e salários, além do aumento no aproveitamento do tempo, da tutoria fora do horário usual das aulas e materiais adicionais, se possível (UNESCO, 2020).

Segundo Trezzi (2021), em seus estudos, foi evidenciada a defasagem tecnológica no âmbito escolar brasileiro durante a pandemia, haja vista que, em algumas partes do mundo, algumas escolas e universidades voltaram à ativa com aulas presenciais, EaD ou remotamente, na tentativa de resgatar o tempo perdido, enquanto o Brasil se adequa às novas tecnologias e implementa políticas públicas para o retorno às aulas.

Conforme Arruda (2020), o ensino remoto estabelece a transmissão das aulas em tempo real, no qual professores e estudantes interagem seguindo horários fixos das disciplinas como ocorreriam no modelo presencial, enquanto na modalidade a distância, é preconizada a atemporalidade baseando-se em aulas gravadas, com interação e avaliações de forma escrita, mediadas por tutores em ambientes virtuais. Embora possuam algumas características em comum, o ensino remoto não corresponde a uma modalidade de ensino, como a Educação a Distância; ao contrário, trata-se de uma ação de caráter emergencial em razão da pandemia, para que as atividades acadêmicas não ficassem totalmente paralisadas.

Os autores Souza, Franco e Costa (2016) criticam a forma de EaD, afirmando que esta não pode ser a única solução, na medida em que tende a aumentar as desigualdades já existentes nos ambientes escolares, porque nem todos os alunos possuem os equipamentos necessários para o uso dessa metodologia, e essa situação irá contribuir para a diminuição da aprendizagem a curto e a médio prazos.

Posto isso, é preciso repensar o futuro da Educação, incluindo, nessa perspectiva, uma articulação apropriada entre o ensino EaD e o presencial (UNESCO, 2020), porquanto muitos alunos não têm acesso a computadores, a celulares ou à internet de qualidade, e,



por conseguinte, os professores precisam se atualizar no que concerne à utilização das plataformas digitais, avaliar os estudantes a distância e inserir atividades e aulas gravadas e on-line, de modo que os alunos compreendam os conteúdos. Durante a pandemia, a maioria das escolas e das universidades introduziu o uso das TDICs, porém sem testá-las ou oferecerem treinamentos aos professores e técnicos-administrativos com o intuito de que estes as utilizassem corretamente (DIAS; PINTO, 2020).

Sobre a realidade supracitada, Trezzi (2021, p. 7) acrescenta que:

[...] a escola precisa ser mais tecnológica, estar aberta para o virtual, investir mais em atividades online, preparar os professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação, incrementar os processos de gestão para aprender a lidar com o novo e inesperado, deixar de ser analógica para tornar-se digital, e assim por diante.

Dessa forma, compreende-se que é necessário investimento na estrutura educacional, na capacitação de gestores, de docentes, de técnicos e de alunos para o enfrentamento de pandemias, a fim de minimizar as perdas sociais do país.

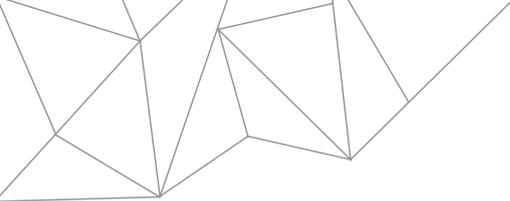
3 METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo de natureza descritiva e de abordagem qualitativa no que diz respeito aos impactos gerados pela pandemia aos discentes da modalidade EaD do Ensino Superior.

Lakatos e Marconi (2010) enfatizam que a abordagem qualitativa se refere a uma pesquisa que objetiva observar, analisar e descrever aspectos mais intensos, analisando a complexidade do comportamento do homem e sintetizando análises criteriosas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Sendo assim, essa abordagem visa à apresentação da perspectiva dos participantes.

A população do estudo foi composta por 84 alunos matriculados no último período da graduação de Licenciatura em Química, na modalidade EaD, do IFMA, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse quantitativo foi cedido pela coordenação do Curso, sendo excluídos dessa pesquisa 48 alunos que não manifestaram interesse em responder ao questionário on-line, obtendo-se, desse modo, uma amostra de 36 alunos.

Para a coleta de dados, que ocorreu entre 11 e 31 do mês de maio de 2021, utilizou-se um questionário on-line semiestruturado, produzido no *Google Forms* e enviado,



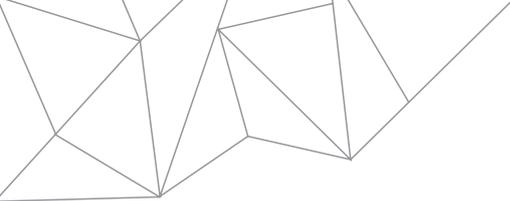
via link ativo, para os e-mails dos respectivos alunos. Havia dois grupos de perguntas, a saber: as variáveis dependentes, que foram voltadas para atividades acadêmicas, saúde mental, hábitos de vida antes e durante a pandemia e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); e variáveis independentes, que incluíram dados sociodemográficos e condições de trabalho. A aplicação piloto do questionário sugeriu que os discentes levavam, em média, 5 minutos para responder.

Após a coleta, o tratamento de dados foi realizado no Microsoft Word (2010) e no Microsoft Excel (2010), sendo, posteriormente, elaborados gráficos e tabelas para melhor compreensão dos resultados. A partir das respostas do questionário, serão apresentados os dados absolutos e em percentual das variáveis mais relevantes do estudo, além dos dados sociodemográficos dos participantes, que estão listados abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos participantes.

Variáveis	N	%
Sexo		
Feminino	30	83
Masculino	6	17
Idade (anos)		
15- 20	0	00
21- 26	8	22
27- 32	10	28
33- 38	11	31
39- 44	3	8
> 45	4	11
Educação		
Ensino Médio	6	17
Graduação	17	47
Especialização	10	28
Mestrado	3	8
Doutorado	0	0
Pós-doutorado	0	0

Fonte: Elaboração própria (2021).



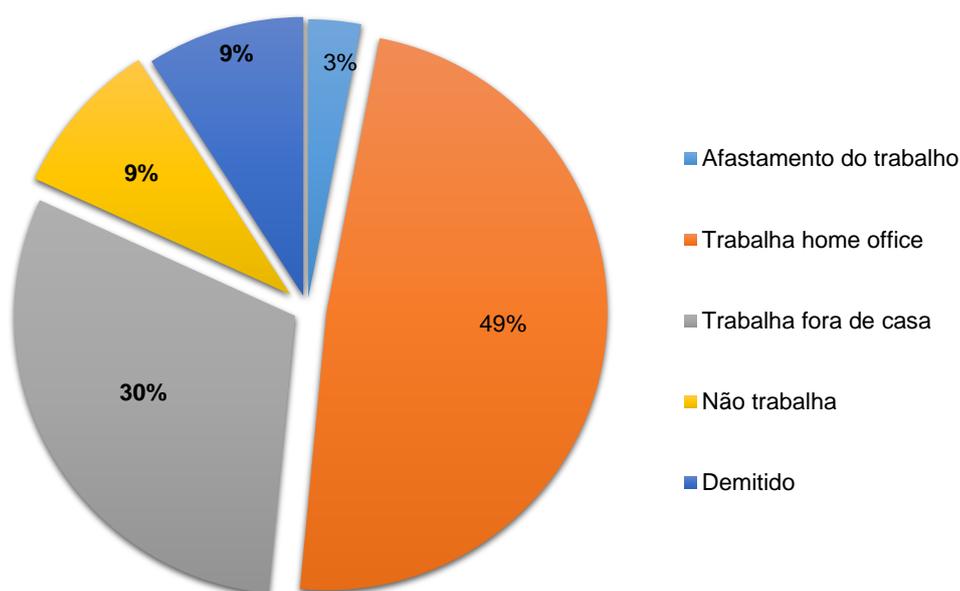
A amostra desta pesquisa foi constituída, predominantemente, por participantes do sexo feminino (83%), o que também se encontra nos estudos de Martins *et al.* (2012), nos quais é enfatizado que as mulheres buscam mais qualificação profissional, notadamente, cursos de licenciatura na modalidade EaD, do que os homens, devido a ter maior participação na sociedade, procurando seu espaço no mundo do trabalho. Verifica-se, também, que, dentre os participantes da investigação, 31% estão na faixa etária de 33 a 38 anos; quanto ao estado civil, 44% declararam-se solteiros, e a segunda concentração mais expressiva foi a de casado, com 39%, sendo que 53% possuem filhos.

Fiuza (2012) encontrou resultados semelhantes aos dados obtidos no presente estudo referentes à idade, ao sexo e ao estado civil, enfatizando que, de modo geral, são adultos com idade média de 30 anos, do sexo feminino e casados, em sua maioria.

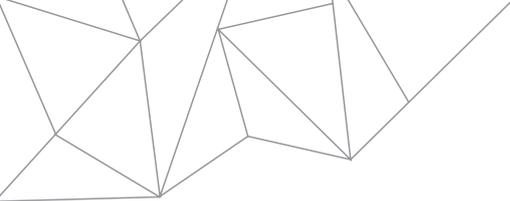
Observa-se que há predomínio dos participantes que já possuem alguma graduação, representados por 47%, e, destes, 28% possuem especializações. Pode-se concluir, pois, que os discentes tendem a ser bem esclarecidos, uma vez que até os que já possuem mestrado (8%) buscam uma nova alternativa de complemento ao seu currículo ou mesmo oportunidades no mercado de trabalho.

Conforme Ferreira e Mendonça (2007), para que o profissional alcance ascensão no mercado de trabalho, é necessário o aprimoramento de seu aprendizado em prol de uma boa qualificação e de realização pessoal, e, nesse contexto, a opção por um curso EaD nem sempre é na mesma área de conhecimento.

Gráfico 1 – Condições de trabalho durante a pandemia na amostra.



Fonte: Elaboração própria (2021).



De acordo com o Gráfico 1, devido à pandemia, 49% dos participantes da pesquisa foram obrigados a trabalhar em *home office*, o que acabou sendo uma alternativa em consequência do isolamento condicionado pela pandemia da Covid-19, com vistas a dar continuidade às atividades organizacionais em tempos de distanciamento social (CAMPOS; BIGARELLI, 2020; VAE, 2020).

Segundo Fiuza (2012), o público específico que adere à EaD é formado por trabalhadores que precisam conciliar o trabalho, cuidar da casa e da família, determinando seus horários para os estudos. Entretanto, trabalhar por várias horas em casa, na frente de um computador, tendo que acompanhar e auxiliar os filhos nas atividades escolares, entre outras tarefas, torna-se desgastante.

Tabela 2 – Caracterização da relação entre tempo e estudo dos participantes.

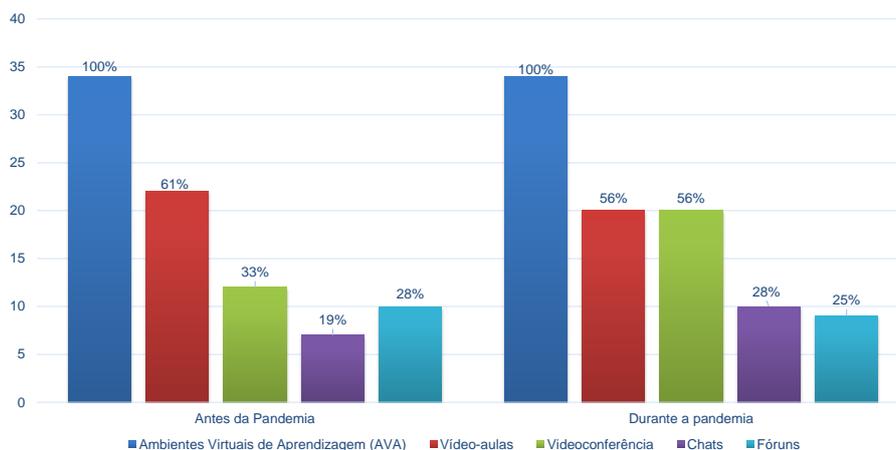
Variáveis	Melhor	Razoável	Pior
Tempo para os estudos:			
Antes da pandemia	(61%)	(36%)	(3%)
Durante a pandemia	(17%)	(44%)	(39%)
Tempo de sono:			
Antes da pandemia	(53%)	(47%)	(0%)
Durante a pandemia	(6%)	(58%)	(36%)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados da Tabela 2 evidenciaram que 61% dos alunos respondentes da pesquisa afirmaram que tinham tempo melhor de estudo antes da pandemia. Contudo, durante o período pandêmico, essa porcentagem caiu significativamente para 17%, ao passo que o número percentual daqueles que consideraram ter uma piora no tempo de estudo saltou de 3%, antes da pandemia, para 39%, durante a pandemia.

Com relação ao tempo de sono, 53% disseram que este era melhor antes da pandemia, enquanto nenhum respondente (0%) classificou como sendo pior. Por sua vez, durante a pandemia, esses índices apresentaram mudanças importantes: os que consideraram ter melhor tempo representam 6%; por outro lado, os que consideraram uma piora no tempo de sono aumentaram para 36%. Essas variáveis estão interligadas, uma vez que a privação do sono tem inúmeras consequências, quais sejam: lentidão no raciocínio lógico, diminuição da concentração e pensamento, comprometimento e transtornos cognitivos, problemas nos relacionamentos familiares, isolamento na participação em atividades sociais e sinais de irritação (VALLE, 2011).

Gráfico 2 – Tipos de TDICs mais utilizadas³.

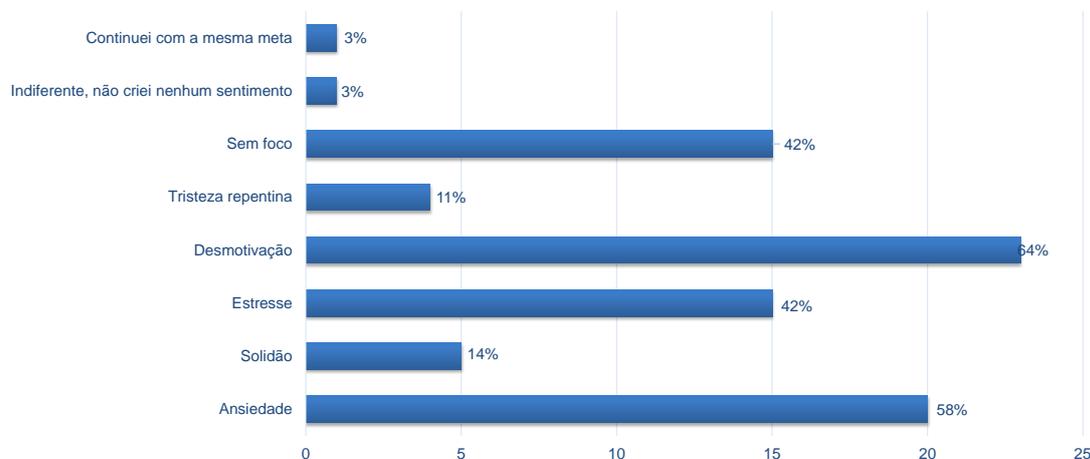


Fonte: Elaboração própria (2021).

Observou-se que as TDICs mais utilizadas impelidas pela pandemia foram os recursos de videoconferência (56%) e os chats (28%), que passaram a ser recorrentes na rotina do aluno virtual. As demais TDICs continuaram com seu uso habitual dentro das atividades acadêmicas.

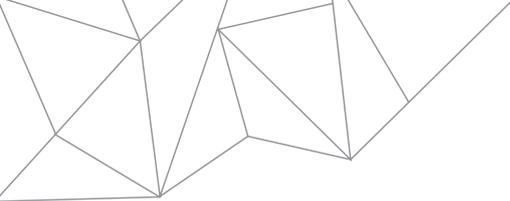
A pandemia também causou mudanças no processo de aprendizado da EaD, conforme visto no Gráfico 2; novas perspectivas e metodologias foram implementadas e novas ferramentas de estudos aderidas para, então, melhorar, estimular e motivar os alunos a terem um aprendizado de qualidade e fazê-los profissionais de excelência.

Gráfico 3 – Descrição dos sentimentos quanto ao curso vivenciados pelos participantes durante a pandemia.



Fonte: Elaboração própria (2021)

³ Esta questão permitiu mais de uma resposta dos participantes do estudo.



O Gráfico 3 mostra um percentual de 64% dos participantes que se sentiram desmotivados, no que tange ao Curso, durante a pandemia. Além disso, 42% apresentaram estresse; 58%, ansiedade; e 42% relataram não conseguir manter o foco. Para essa questão foram oportunizadas respostas livres, denominadas questões abertas, às quais 3% dos participantes informaram continuar com a mesma meta e 3% responderam estar indiferentes, pois não foi criado nenhum sentimento.

Em um estudo realizado por Ferrinho (2020) sobre o impacto da pandemia da Covid-19 na vida dos universitários, os sentimentos mais relatados pelos participantes foram o de frustração, ansiedade, aborrecimento e tédio, que são característicos de depressão e ansiedade, doenças que estão sendo diagnosticadas no cenário atual em razão do isolamento social.

Tabela 3 - Caracterização quanto à execução das atividades e avaliação da formação profissional dos participantes.

Variáveis	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Rendimento na execução das atividades do Curso em tempo hábil				
Antes da pandemia	(42%)	(58%)	(0%)	(0%)
Durante a pandemia	(8%)	(22%)	(50%)	(20%)
Avaliação da formação profissional no Curso de Química EaD do IFMA				
Antes da pandemia	(31%)	(60%)	(6%)	(3%)
Durante a pandemia	(8%)	(33%)	(44%)	(15%)

Fonte: Elaboração Própria (2021).

De acordo com a Tabela 3, verificou-se que o rendimento na execução das atividades do Curso em tempo hábil foi diminuindo em consequência da pandemia. Para essa questão 42% dos participantes da pesquisa responderam como sendo ótimo, e 58%, como bom, antes da pandemia; porém, durante o período pandêmico, observou-se a diminuição desses percentuais para 8% e 22%, respectivamente. Ressalta-se, ademais, que, para 50% dos respondentes, o rendimento da execução das atividades passou a ser regular, enquanto 20% apontaram piora nesse índice.

Em seguida, quando questionados sobre como avaliavam sua formação profissional no Curso de Química, na modalidade EaD, a maioria apontou como ótima (31%) ou boa (60%); no entanto, durante a pandemia, esses índices diminuíram para 8% e 33%,

respectivamente. Destaca-se, ainda, que, nesse período, 44% dos respondentes avaliaram sua formação profissional como sendo regular. Em sua pesquisa, Ferrinho (2020) enfatiza que os participantes também sentiram mais dificuldades em acompanhar as disciplinas e em manter um desempenho satisfatório durante a pandemia.

Gráfico 4 – Preocupação dos participantes em não concluir o curso em razão dos impactos gerados pela pandemia em sua vida.

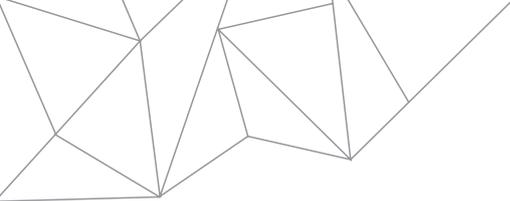


Fonte: Elaboração própria (2021).

No Gráfico 4, constatou-se que 72% da amostra disse estar muito preocupada em não concluir o curso, em virtude dos impactos gerados pela pandemia em sua rotina. O surgimento da doença paralisou a sociedade em todas as áreas da vida, e, na área acadêmica, não foi diferente. A preocupação com relação à entrada no mercado de trabalho, as condições socioeconômicas, o distanciamento social, enfim, todos esses aspectos influenciaram a saúde mental do aluno e, certamente, o seu desenvolvimento acadêmico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, verificou-se que a maioria dos participantes foi impactada, em proporções distintas, em seus hábitos de vida e comportamentos, por causa da pandemia, tanto de forma pessoal quanto profissional ou educacional. Mudanças na qualidade do sono e no



rendimento dos estudos, dificuldades em encontrar tempo necessário para o desenvolvimento das atividades, preocupação concernente à conclusão da graduação, desconforto emocional e alteração na saúde mental podem interferir no desempenho acadêmico.

Ainda que não existam estudos conclusivos acerca dos impactos gerados na educação, os efeitos adversos deste cenário associados à saúde, bem-estar e aprendizagem já podem ser percebidos.

A EaD também passou por algumas alterações no ensino, quais sejam: crescente demanda por novas tecnologias educacionais, superação das dificuldades e problemas adversos dessa nova realidade, devido ao isolamento social. Desse modo, as TDICs, que foram ampliadas na modalidade a distância, cumprem um papel importante no apoio dos processos de ensino e de aprendizagem, reduzindo, pois, as desigualdades e promovendo a participação e a autonomia dos estudantes.

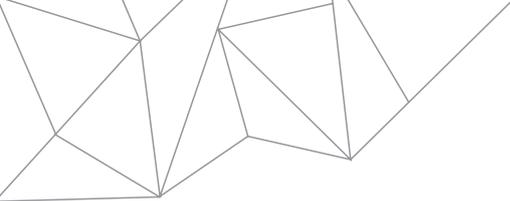
Diante da realidade apontada pela pesquisa, ressalta-se a importância das instituições que ofertam ensino presencial e que promoveram aulas remotas oferecerem apoio psicológico aos estudantes neste momento em que sentimentos de ansiedade, angústia, medo, insegurança e incerteza relacionados ao presente e futuro estão bem prevalentes. Reitera-se, ademais, a necessidade, diante do cenário apresentado, de políticas públicas de investimentos tecnológicos e estruturais nas instituições de ensino, bem como investimentos em formação e capacitação de todos aqueles que compõem o sistema educacional. É de grande relevância, também, que as tecnologias estejam disponíveis e acessíveis a todos, de modo a garantir a equidade de acesso à educação pública de qualidade.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir enriquecendo com novos conhecimentos a literatura vigente, na medida em que há poucos estudos referentes à temática abordada. A expectativa é de que, depois desta pandemia, a educação volte revigorada, e que todos esses impactos sejam sanados.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a Distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: ABED, 2011.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 13 jan. 2022.



BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19: painel Coronavírus 2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.979, 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAMPOS, S; BIGARELLI, B. Companhias já aderem ao home office permanente. **Valor Econômico**. 8 jun. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/noticia/2020/06/08/companhias-ja-aderem-ao-home-office-permanente.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2022.

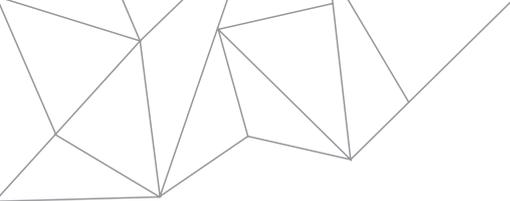
DIAS, Erika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DIAS, E.; PINTO, F.C.F. A Educação e a Covid-19. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, jul./set., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERREIRA, Z. N; MENDONÇA, G. A. A. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente TELEDUC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 13., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ABED, 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FERRINHO. P. Impacto da pandemia de COVID-19 na vida dos estudantes da NOVA-IHMT. **Anais** [...]. Lisboa: Instituto de Higiene e Medicina Tropical, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25761/anaisihmt.355>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência discente na Educação a Distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55089/000855707.pdf?sequence=1>. Acesso: 19 jan. 2022.



KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papyrus, 2009.

LAI, C. *et al.* Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and Coronavirus Disease-2019 (COVID-19): The Epidemic and the Challenges. **International Journal of Antimicrobial Agents**, v. 55, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105924>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LOPEZ, Y. A. F.; MORALES, V. J. Impactos da Pandemia na Vida Acadêmica dos Estudantes Universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, v. 2, n.3, jul., p. 53-67, 2020. Disponível em: <https://www.portalpensador.com/index.php/RAEU-BENGO/article/view/205/147>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MALTA, D.C. *et al.* A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal. **Epidemiol Serv Saúde**. Brasília, DF, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400026>. Acesso em: 8 jan. 2022.

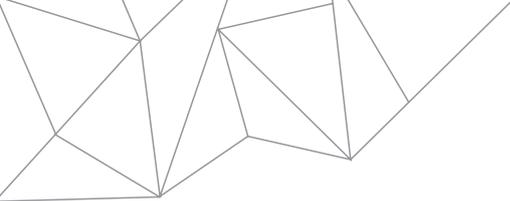
MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 3, n. 8, p. 1-8, 2020. Disponível em: <http://revista.ufr.br/boca>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARTINS, R. X. *et al.* **O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, IX, Recife, PE, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/3128>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MENDONÇA, I. T. M.; GRUBER, C. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 159-174, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.88643>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID-19**. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 14 jan. 2022.



PANG, J. *et al.* Potential Rapid Diagnostics, Vaccine and Therapeutics for 2019 Novel Coronavirus (2019-nCoV): A Systematic Review. **Journal of Clinical Medicine**, v. 9, n. 3, fev., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jcm9030623>. Acesso em: 9 jan. 2022.

PEERI, N. C. *et al.* The SARS and MERS, and novel coronavirus (COVID-19) epidemics, the newest and biggest global health threats: what lessons have we learned? **Int J Epidemiol**, v. 49, n. 3, p. 717-726, jun., 2020. <https://doi.org/10.1093/ije/dyaa033>. Acesso em: 8 jan. 2022.

PIFFERO, E. L. F. *et al.* Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, v. 9, n.10, set., 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8465>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>. Acesso em: 09 jan. 2022.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>. Acesso em: 26 jan. 2022.

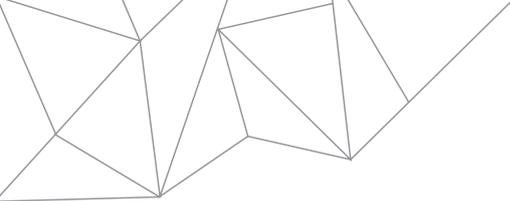
VAE. Home-office pós-pandemia: como a crise pode acelerar o teletrabalho. VAE. **G1**. 27. abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/vae/noticia/2020/04/27/home-office-pos-pandemia-como-a-crise-pode-acelerar-o-teletrabalho.ghtml>. Acesso: 27 jan. 2022.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76252>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VALLE, L. E. L. R. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho**. São Paulo: Biblioteca Dante Moreira Leite, 2011.

Data de recebimento: 14/02/2022

Data de aprovação: 22/04/2022



METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO: como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental

Isac da Silva Lima¹

Jakson dos Santos Ribeiro²

José Ribamar Alves Gonçalves Júnior³

Pedro Ítalo da Luz Veiga⁴

Manoel de Jesus Fernandes⁵

RESUMO

Este trabalho visa investigar se as práticas de Metodologias Ativas e Ensino Híbrido irão contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na disciplina de Geografia. Objetiva verificar se a aplicação da metodologia ativa e o ensino híbrido, como instrumentos pedagógicos possíveis para alcançar os objetivos educacionais neste momento de distanciamento social. A pesquisa será inicialmente desenvolvida a partir da revisão bibliográfica e por meio da abordagem qualitativa e quantitativa propondo-se a verificar se as metodologias ativas fazem parte do plano de ensino da escola em estudo. E para conhecer o universo pesquisado, serão aplicados questionários por meio do *Google Forms* com os professores e alunos. Também serão realizadas visitas de observação, de forma a caracterizar a escola e seus espaços voltados para o uso das novas tecnologias, como o Ensino Híbrido. Realizar-se-á visitas e observações “*in loco*”, para compreender as formas pelas quais os professores articulam as tecnologias, como o Ensino Híbrido nas suas práticas pedagógicas. Tendo posse dos dados coletados na pesquisa passaremos para a descrição e confirmação dos objetivos. Conclui-se que o ensino híbrido não substitui o ensino presencial, mas eles se completam na aprendizagem do aluno. Assim, as metodologias ativas e as tecnologias digitais contribuem na articulação dos saberes entre professor e aluno, no compartilhamento das experiências e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação. Ensino Híbrido. Metodologia Ativa na Educação.

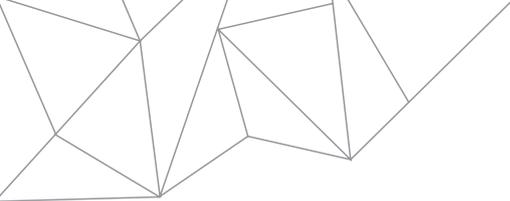
¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: isaclimasilvalima@gmail.com

² Doutor em História Social da Amazônia (UFPA). E-Mail: jakson.77@hotmail.com.

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: jralvesgoncalves.jr@gmail.com.

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: elenasantosveiga@gmail.com.

⁵ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: manoeljfernandes@gmail.com.



ACTIVE METHODOLOGIES AND HYBRID TEACHING: as tools in the teaching and learning process of Geography in Elementary School

ABSTRACT

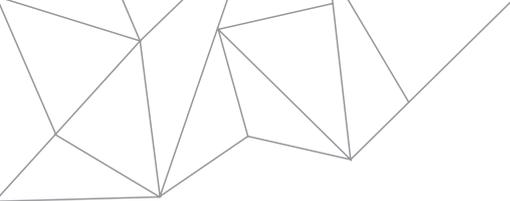
This work aims to investigate whether the practices of Active Methodologies and Hybrid Teaching will contribute to the teaching-learning process of students in the subject of Geography. It aims to verify the application of active methodology and hybrid teaching, as possible pedagogical tools to achieve educational goals at times of social distance. The research will initially be developed from the bibliographic review and through a qualitative and quantitative approach, proposing to verify if the active methodologies are part of the teaching plan of the school under study. And to get to know the researched universe, questionnaires will be applied through Google Forms with teachers and students. Observation visits will also be carried out, in order to characterize the school and its spaces focused on the use of new technologies, such as Blended Learning. There will be visits and observations "in loco", to understand the ways in which teachers articulate technologies, such as Blended Learning in their pedagogical practices. Having the data collected in the research, we will move on to the description and confirmation of the objectives. It concludes that hybrid teaching does not replace face-to-face teaching, but they complement each other in student learning. Thus, active methodologies and digital technologies contribute to the articulation of knowledge between teacher and student, to the sharing of experiences and the development of critical thinking.

Keywords: Education. Blended Learning. Active Methodology in Education.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ENSEÑANZA HÍBRIDA: como instrumentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la Educación Primaria

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar si las prácticas de Metodologías Activas y Enseñanza Híbrida contribuirán al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la disciplina de Geografía. Tiene como objetivo verificar si la aplicación de la metodología activa y la enseñanza híbrida, como posibles herramientas pedagógicas para lograr los



objetivos educativos en este momento de distancia social. La investigación se desarrollará inicialmente a partir de la revisión bibliográfica y mediante un abordaje cualitativo y cuantitativo, proponiendo verificar si las metodologías activas forman parte del plan de enseñanza de la escuela que será el objeto de estudio. Y para conocer el universo investigado se aplicarán cuestionarios a través de Google Forms con docentes y alumnos. También se realizarán visitas de observaciones, con el fin de caracterizar la escuela y sus espacios centralizados al uso de las nuevas tecnologías, como el Blended Learning. Habrá visitas y observaciones “in loco”, para comprender las formas en que los docentes articulan tecnologías, como el Blended Learning en sus prácticas pedagógicas. Teniendo los datos recogidos en la investigación, pasaremos a la descripción y confirmación de los objetivos. Se concluye que la enseñanza híbrida no reemplaza la enseñanza presencial, sino que se complementan en el aprendizaje de los estudiantes. Así, las metodologías activas y las tecnologías digitales contribuyen a la articulación de saberes entre docente y alumno, al intercambio de experiencias y al desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: Educación. Aprendizaje combinado. Metodología Activa en Educación.

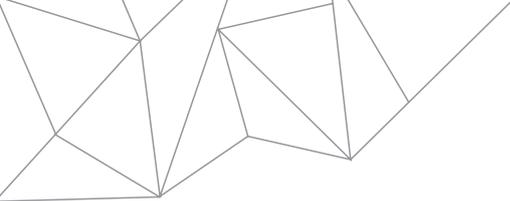
1 INTRODUÇÃO

Ao olharmos para o atual contexto, podemos perceber que ainda existem muitos brasileiros que ainda vivem fora do ambiente digital e que nunca tiveram acesso à internet, pelo fato de se encontrarem em realidade muito distante deste mundo tecnológico de informação, que é o mundo digital.

Dessa forma, a escola encontra-se em um grande desafio, como implantar novas tecnologias digitais em sua prática pedagógica; outro dado é garantir o acesso dessas tecnologias de forma democrática e, com isso, melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos. Sabemos que não é suficiente investir somente em infraestruturas, mas prover também cursos que visam uma melhor e adequada qualificação aos profissionais da educação.

Ainda é perceptível a grande discrepância da desigualdade em vários âmbitos de nossa sociedade e a exclusão digital também é um fato que precisa ser analisado, principalmente no ambiente educacional, uma vez que esse direito ao acesso ainda é negado a muitos brasileiros. Se a escola exercer o seu papel de inclusão social, nela poderá então ampliar o direito à inclusão digital.

As escolas públicas brasileiras ainda estão muito distantes do que os alunos necessitam, tendo em vista que o mundo passa por grandes transformações, e as novas



tecnologias ainda não fazem parte dessa realidade. Com o avanço das tecnologias contemporâneas, também passaram a existir tendência com possibilidades de modelos de ensinar e aprender.

É neste contexto que surge o Ensino Híbrido, oportunizando a combinação do uso das tecnologias digitais com as interações presenciais, visando à combinação do ensino tradicional - presencial e no ambiente da sala de aula física - ao ensino *on-line* - virtual e em qualquer tempo e espaço.

Mediante o atual contexto em que vivemos, faz-se necessária uma articulação de novas estratégias de educação para ampliar o conhecimento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Pensando nisso, considerou-se importante a aplicação da metodologia ativa e o ensino híbrido, como instrumentos pedagógicos possíveis para alcançar os objetivos educacionais neste momento de distanciamento social.

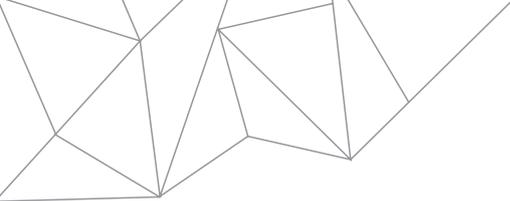
Desta forma, o ensino híbrido é uma nova maneira de articular a relação da sala de aula tradicional, facilitando aos alunos adquirirem conhecimentos de forma *on-line* e/ou presencialmente, através das metodologias ativas aplicadas. Porém, mesmo sendo uma inovação no processo de ensino-aprendizagem, não podemos deixar de lado a importância da individualização e equidade no ensino híbrido, como diz a plataforma de educação:

Ao compreender que, para cada grupo de alunos, ou para cada aluno, pode ser necessário oferecer um modelo diferenciado, fica claro que o ensino híbrido trabalha com a personalização do ensino. Nem sempre será possível utilizar o mesmo modelo para turmas ou para conteúdos diferentes. (SAE DIGITAL, 2021).

Mesmo que uma escola insira o ensino híbrido em sua sala de aula, ela não pode deixar de personalizar o serviço prestado ao seu aluno, analisando suas possibilidades socioeconômicas como também o seu grau de acesso à cultura digital. Quando partimos para inclusão do ensino híbrido em nossa escola, possibilitamos para aqueles mais abastados de uma cultura digital, a oportunidade de conhecê-la e integrá-la em sua vida.

Vale ressaltar que cada disciplina e turma deve ter a sua diferenciação, podendo usar diversos instrumentos seja *on-line* e/ou *off-line*, buscando usá-las da melhor maneira para a aquisição de conhecimentos, temos como exemplo diversas plataformas digitais que podem ser utilizadas na aula de Geografia, como *Google Earth* e *Maps*, *Google Forms* e *Meet*, entre outros que serão mencionados adiante.

Diante disso, o objetivo deste artigo é investigar se o desenvolvimento de atividades baseadas no Modelo Híbrido de Ensino, colabora na Prática Pedagógica como instrumento no Processo de Ensino e Aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental da Escola Municipal Terezinha Lopes situada em Santa Inês - MA.



2 PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO

Ao olhar para a educação brasileira, em especial a básica, podemos perceber uma crise em vários aspectos, e isto fica perceptível por meio dos seus indicadores de qualidade que se encontram baixos, mas evidente é o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Em meio a essa problemática, procura-se encontrar respostas e soluções que possam mudar essa situação. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro sobre a importância da cultura digital para o avanço da educação.

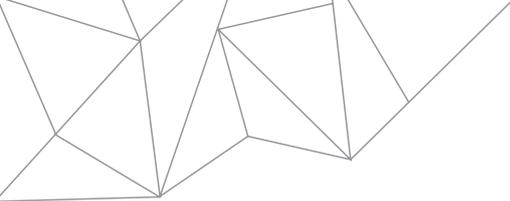
A Base Nacional Comum Curricular, que expressa os direitos de aprendizagem dos alunos em todas as etapas básicas de ensino, reflete essas mudanças, propondo competências gerais relativas à valorização dos conhecimentos, ao pensamento crítico, científico e criativo, à consolidação e ampliação do repertório cultural do estudante, ao uso de diferentes e multilinguagens, à cultura digital, ao trabalho e projeto de vida, à argumentação, ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania. (SILVA, 2018, p. 14).

Neste contexto atual, as tecnologias deveriam ser parceiras no desenvolvimento das práticas educacionais nas salas de aula, no intuito de qualificar a educação brasileira, a qual anda a passos muito lentos e distantes das novas metodologias de ensino. A BNCC, em suas competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, discorre que é importante “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.” (BRASIL, 2018, p. 366).

Desta forma, cabe agora a cada professor de Geografia implementar em sua prática de ensino os recursos tecnológicos.

Com o constante avanço da tecnologia e mudança do perfil de comportamento dos alunos, não é raro o consentimento entre os professores que a prática docente não se baseia mais apenas em dominar o conteúdo, mas em ter novos métodos que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos [...] (MONFRADINI, 2018, p. 127).

As Metodologias Ativas na Educação apresentam-se como um novo modelo que busca integrar e/ou aperfeiçoar o modelo tradicional de ensino instrumentalizando práticas inovadoras no campo da educação. Essas metodologias vêm, portanto, repensar o modelo de ensino estando fundamentadas em princípios da BNCC que descreve as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica para desenvolvimento cognitivo e socioemocional, em processos que contemplem a comunicação, colaboração, criatividade e o pensamento crítico.



Para Morán (2015), as metodologias ativas podem ser classificadas fundamentalmente em dois tipos básicos quanto ao tipo e/ou modelo de abordagem na educação, um mais suave – mantendo o modelo curricular, mas priorizando um maior envolvimento do aluno, através de metodologias como o ensino híbrido; e a sala de aula invertida – ou um modelo mais disruptivo, onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo através de atividades baseadas em desafios, problemas, jogos, etc.

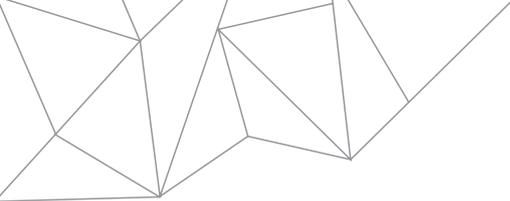
Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (MORÁN, 2015, p. 22).

O uso do Ensino Híbrido pode transformar todo o processo educacional, dando autonomia ao estudante para tornar-se protagonista do seu aprendizado, ampliando seu potencial de pensamento crítico, iniciando práticas mais participativas e fortalecendo a relação dos objetos de estudo, bem como suas possíveis aplicabilidades em seu cotidiano. Nesse sentido, Santos (2019, p.10) diz que: “Os métodos de aprendizagem ativa ancoram-se na pedagogia crítica, a qual realiza uma crítica ao ensino tradicional e propõe-se a utilizar situações-problemas como um estímulo à aquisição de conhecimentos e habilidades [...]”. A aplicação do conceito de metodologias ativas impactaria positivamente, mudando, portanto, a caracterização usual de ensino onde o professor é o detentor e transmissor único de conhecimento.

É notório que a educação brasileira apresenta muitos problemas e que as escolas ainda não estão abertas às novas formas de tecnologias, por vários fatores; pela falta de estrutura, organização, formação dos professores, pela vontade de conhecer e aplicar os novos instrumentos no Projeto Político Pedagógico da escola.

É sabido que o ensino tradicional, com exposição de conteúdo, em que o aluno aprende de forma passiva ainda é muito arraigado nos contextos escolares. E mesmo com a exposição ativa dos conteúdos, em que os educadores se esforçam e tentam prender a atenção do aluno para que haja a ocorrência da aprendizagem, as dificuldades em apreender os conhecimentos são evidentes em vários níveis e modalidades de ensino. O que implica um trabalho com o uso de métodos de ensino de modo a incentivar os alunos a buscar seu próprio conhecimento e solução de problemas, em que eles, os estudantes se sintam construtores e autores dos saberes constituídos. (SILVA; BIEGING; BUSARELLO, 2017, p. 31).

Com isso, percebe-se que, em muitas escolas, o Ensino Híbrido já se faz presente como uma nova maneira de articulação das práticas pedagógicas. Este modelo



é uma tentativa de oferecer vantagens à educação como o ambiente virtual, agregando-o à concepção tradicional e incluindo as metodologias ativas com os recursos de tecnologia digitais. Em meio aos grandes avanços tecnológicos, é necessário modificar a maneira do ensino tradicional para uma compreensão mais autônoma dos alunos e que utilize a tecnologia, como forma de expandir o conhecimento. Sobre as possibilidades de uso de tecnologias para o ensino da Geografia,

[...] o processo de evolução das novas mídias, representa um importante aliado para uma expressão mais didática de temas e assuntos, é possível perceber que o desempenho do aluno nas atividades de sala de aula é mais participativo e propositivo. As novas mídias permitem inclusive que os textos ou atividades que outrora se tornavam maçantes, sejam mais dinâmicos na nova forma: digital. (BANHARA, 2014, p. 6).

Portanto, as novas tecnologias precisam ser utilizadas, ou seja, se efetivar no plano de ensino escolar, onde alunos e professores estejam conectados no mundo digital e/ou de forma remota, buscando despertar a curiosidade, o debate e a pesquisa para desenvolvimento e avanço da educação, vale ressaltar que:

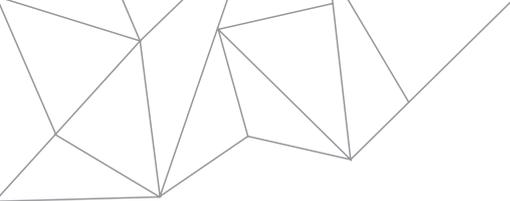
A abordagem da educação híbrida, no entanto, não se refere apenas a uma combinação das modalidades presencial e a distância. Trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem. O professor tem o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem, unindo o melhor do presencial e da educação à distância. (MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2018, p. 8).

Torna-se importante a utilização da tecnologia e das metodologias ativas, integrando ao processo de aprendizagem da sala de aula, não como substituição de recursos, mas como uma atividade extraordinária para a construção do conhecimento. Mas, o que é metodologias ativas?

O objetivo desse método é que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que os estudantes estejam no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável direto pela construção de conhecimento. (SANTOS, 2019, p. 6).

É interessante destacar que o Ensino Híbrido é uma possibilidade para a inserção das tecnologias na educação. Acima de tudo, o Ensino Híbrido estimula os alunos a proceder de forma atuante na educação, por meio de pesquisa na *web* e não só sendo receptores passivos de conteúdo. Por isso, é possível afirmar que:

O ensino híbrido pode ser definido, de maneira simplificada, como uma abordagem metodológica que combina atividades presenciais em sala com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Ocorre por meio de modelos passíveis de adaptações a cada realidade. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018, p. 4).



Desta forma, pode-se concluir que o ensino híbrido nas escolas, bem como o uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica, contribui para que o ensino da Geografia seja viável nas metodologias ativas, com isso, a relação entre professor aluno, no processo de ensino-aprendizagem, será mais eficaz e produtivo no desenvolvimento de saberes e experiências.

3 IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

O que podemos verificar em nossos dias é o avanço crescente de novas tecnologias de informação e o acesso a eles como bem de consumo, principalmente os aplicativos de rede social. Esse fenômeno tem massificado a desigualdade, porque nem todas as classes sociais têm o mesmo acesso, devido a diversos fatores. De acordo com a Revista Eletrônica Exames, essa disparidade da desigualdade agora neste momento ficou mais evidente.

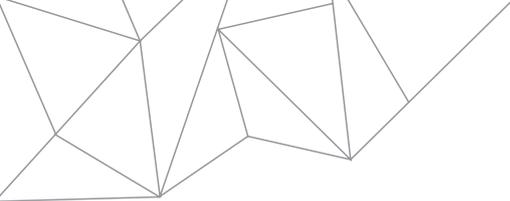
Entre os estudantes de 10 anos ou mais, que passaram a depender de aulas e atividades educacionais remotas, 4,3 milhões não acessavam a internet, quase todos eles da rede pública (95,9% ou 4,1 milhões). Na rede de ensino privada, 174 mil estudantes com ao menos 10 anos de idade estavam desconectados no pré-pandemia. (EXAME, 2021, p. 1).

E isso se amplia ao ambiente educacional, onde nem todas as realidades têm a mesma possibilidade, então cabe às Políticas Públicas promover programas de acesso. Com isso o Ministério da Educação (MEC) buscou otimizar a inclusão digital nas escolas por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).

O Programa Nacional de Informática na Educação, ora proposto pelo MEC, pretende iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino. A garantia de otimização dos vultosos recursos públicos nele investidos, reside, em primeiro lugar, na ênfase dada à capacitação de recursos humanos, que precede a instalação de equipamentos e responde por 46% do custo total do programa. A exigência de infraestrutura física e de suporte técnico para funcionamento dos equipamentos, em segundo lugar, assegura o uso educacional dos mesmos. (BRASIL, 2017, p. 2).

Desta forma, a apropriação social das novas tecnologias de comunicação e informação, e em especial da internet, no ambiente escolar, é uma forma de proporcionar a inclusão digital.

Na verdade, as próprias escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. Poucos alunos têm acesso às tecnologias em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. (BONILLA, 2010, p. 43).



Com consequência disso, as possibilidades mais convincentes seriam o amplo acesso às tecnologias de informação e comunicação nas escolas. Mas é algo distante de muitas realidades brasileiras, por isso, a inclusão digital está também intrinsecamente ligada à inclusão social.

Falar em inclusão social ou escolar no século XXI certamente inscreve pensar na era tecnológica e digital. Vive-se em um momento em que a tecnologia digital faz parte de uma cultura que conduz a novas formas de pensar, agir e se relacionar no meio social. (EHLERT, 2013, p. 84).

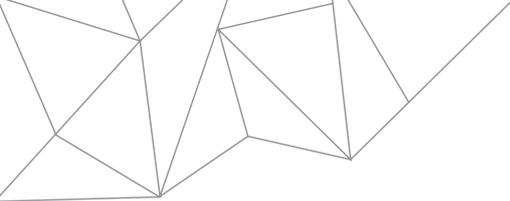
Por isso, a importância de uma reflexão profunda desse processo, pois não basta simplesmente afirmar que é necessária a inclusão digital, sem uma análise nos ditames políticos sociais, uma vez que eles inibem o avanço da democratização e inclusão digital. A ideia que se tem a respeito da inclusão digital é que pode ser democratizada, porém a realidade nos apresenta outro lado.

Ao contrário do que parece, inclusão e exclusão não podem ser consideradas como opostos. Na verdade, esses dois conceitos estão interligados, de forma que só existe inclusão, se temos exclusão. É possível afirmar que alguém está excluído de um determinado espaço ou categoria, mas certamente esse indivíduo é pertencente a algum outro espaço ou categoria, ou seja, ninguém é totalmente excluído. (EHLERT, 2013, p. 85).

O processo de democratização das tecnologias para alcançar os excluídos não é algo tão fácil, mas não é impossível, sendo necessário muito mais que boa vontade para que aconteça a inclusão digital. São necessárias Políticas Públicas que abranjam todo o território brasileiro e não apenas as grandes metrópoles. É importante levar em consideração que nem todos têm acesso à escola e nem mesmo condições financeiras, e outros se encontram fora dos considerados nativos digitais.

O processo de inclusão social articula-se à criação de espaços de experimentação, de articulação e de circulação de todos. Não como consumidores passivos de tecnologias, mas como ativos produtores de conhecimento. Toda e qualquer mudança proposta no contexto social exige uma adaptação e apesar da imensa lacuna deixada pelos contrastes sociais, essa mudança pode ser incrementada a partir do estabelecimento de parcerias com instituições que já deram um passo inicial em busca da concretização dos processos inclusivos. (BERGMANN, 2010, p. 11).

Portanto, para mudar essa realidade e para alcançar a todos, é necessário somar esforços em todas as áreas. Isto porque a inclusão digital está atrelada a exclusão social, enquanto houver exclusão digital também haverá desigualdade social. E isso é evidente principalmente nas escolas públicas.



Na verdade, as próprias escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. Poucos alunos têm acesso às tecnologias em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. (BONILLA, 2010, p. 4).

Embora existam incentivos do Governo quanto à inclusão digital, Ehlert (2013) discorre que a falta de Internet e computador é uma problemática para os professores que não conseguem utilizar esses recursos na prática escolar. A inclusão digital só se efetiva ao longo prazo, quando, além da infraestrutura técnica necessária, políticas públicas e programas possibilitem um processo contínuo de formação docente.

Por fim, não basta apenas que gestores escolares como também todo o corpo docente escolar deseje juntamente com os seus alunos a inclusão digital na escola, é necessário que essa inclusão digital seja discutida e planejada com políticas públicas, que integrem professores e alunos em toda extensão do território brasileiro.

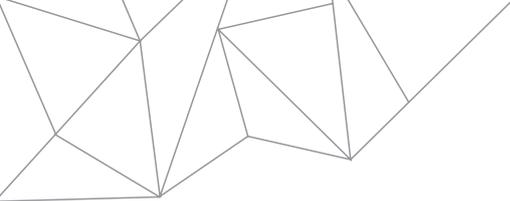
4 METODOLOGIA

Devido à escolha do Ensino Híbrido como tema central proposto para a discussão deste trabalho, o modelo considerado mais disruptivo não terá tanto enfoque nessa produção. As metodologias ativas são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes.

A Escola Terezinha Lopes é localizada na Rua Bandeira Tribuzzi, no bairro Santo Antônio, Zona Urbana, e pertence à rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Santa Inês, MA. A escola oferece aulas de Ensino Fundamental completo e possui toda uma estrutura necessária para o desenvolvimento educacional dos seus alunos, como Internet Banda Larga, Refeitório, Sala de Leitura, Auditório, Pátio Coberto, Pátio Descoberto, Área Verde, Sala do Professor e Alimentação.

De acordo com último censo escolar de 2020, a escola é organizada com os anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), com 507 matriculados, e anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), com 361 alunos matriculados; e na educação especial, que contém 21 alunos. As dependências da escola, bem como os sanitários, são acessíveis aos portadores de deficiências. A escola não possui biblioteca nem laboratório de informática, mas há dois (2) computadores disponíveis para os alunos.

O presente trabalho de pesquisa inicialmente foi desenvolvido a partir da revisão bibliográfica e, por meio da abordagem qualitativa e quantitativa, propondo-se a verificar se as metodologias ativas fazem parte do Projeto Político Pedagógico da escola.



E para conhecer o universo pesquisado, serão aplicados questionários por meio do *Google Forms* com os professores e alunos. Também serão realizadas visitas de observação, de forma a caracterizar a escola e seus espaços voltados para o uso das tecnologias, como o Ensino Híbrido. Segundo Silva (2017, p. 31), “As metodologias ativas surgem com o objetivo de impulsionar a construção de conhecimentos baseada em problemas.”

Conforme Marconi e Lakatos (2008, p. 106):

[...] os métodos de procedimento seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Dir-se-ia até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos.

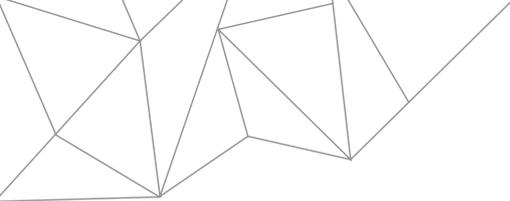
Portanto, para confirmar os procedimentos, realizar-se-á visitas e observações “*in loco*”, para compreender as formas pelas quais os professores articulam as novas tecnologias, como o Ensino Híbrido, nas suas práticas pedagógicas. Tendo posse dos dados coletados na pesquisa, passaremos para a descrição e confirmação dos objetivos.

5 RESULTADOS ESPERADOS

A educação brasileira, de modo particular a pública, ainda encontra-se distante do verdadeiro caminho na construção do conhecimento. Enquanto vemos o grande avanço das novas tecnologias e uso delas por uma parte significativa dos alunos, o modelo de educação brasileira ainda permanece estacionado no modelo tradicional, onde o professor ainda é o centro e detentor dos conhecimentos e o aluno sendo somente o receptor e expectador.

Com isso, cabe à escola avaliar a possibilidade de agregar, na sua prática educacional, o uso dos recursos tecnológicos, no intuito de potencializar o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, vale ressaltar que a concepção do Ensino Híbrido, busca resolver este distanciamento entre a escola e o uso dessas novas tecnologias por meio das metodologias ativas, inserindo-as na sua prática pedagógica.

Diante disso, observou-se, na investigação “*in loco*”, que a Escola Municipal Terezinha Lopes hoje tem desenvolvido, na sua prática pedagógica, atividades baseadas em alguns aspectos do Modelo Híbrido de Ensino e das metodologias ativas, isto porque, no momento, não é possível a sua aplicação por completo, somente de forma parcial. Constatou-se que o professor da disciplina de Geografia ainda não faz uso de vários recursos tecnológicos na sua prática de ensino. Neste período de pandemia, a única coisa



que a gestão da escola tem feito é disponibilizar as atividades para que os pais busquem e apliquem em casa, e os professores auxiliem de forma remota pelo grupo de *WhatsApp*.

A criação deste grupo de *WhatsApp* com os pais e alunos foi essencial para a interação entre os professores e alunos, sendo a forma mais acessível para alcançar os objetivos propostos, colaborando para o desenvolvimento da aprendizagem mesmo de forma parcial. Dessa maneira, demonstrou que é possível a participação dos alunos no cumprimento das atividades, mas que precisa ser aperfeiçoado o acompanhamento da aprendizagem. Verificou-se que o uso das mídias digitais ainda é algo que precisa ser melhorado na articulação do processo de ensino-aprendizagem e na aplicação da prática pedagógica, principalmente nas aulas de Geografia.

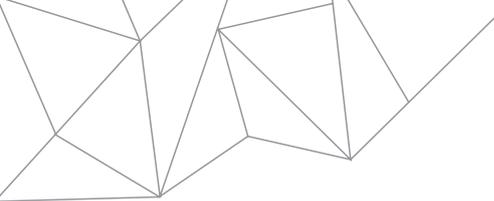
Levando em consideração as pesquisas bibliográficas levantadas, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para reflexão e debate sobre a inclusão digital e suas novas perspectivas na sala de aula, evidenciando se essas tecnologias são realmente acessíveis e como são utilizadas pelos professores tanto como o acesso oferecido aos alunos e seus graus de conhecimentos no uso de plataformas digitais. Do mesmo modo, demonstrar se realmente há uma verdadeira inclusão digital na escola através de infraestruturas adequadas e acesso à internet, com isso espera-se que a comunidade escolar se familiarize com a realidade da inclusão digital presente na escola e encontrem maneiras para que haja uma real inclusão digital para o uso da informática educativa.

Sabe-se, portanto, que o ambiente escolar é um importante meio de inclusão, mas não é suficiente à implementação de infraestruturas, e sim políticas públicas e programas para atuarem sobre o processo de formação dos docentes. “O papel da escola e de seus atores (professores, alunos, etc.) é fundamental na busca da efetiva inclusão digital, uma vez que a escola se constitui no espaço formal para a construção do conhecimento.” (EHLERT, 2013, p. 88).

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.



BANHARA, Geraldo Donizete. **A utilização das novas tecnologias no ensino de geografia**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2125-8.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Vitória, v. 9, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v9i0.225>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas escolas. **Motrivência**, São Paulo, Ano 22, n. 34, p. 40-60, jun., 2010. Disponível em: <http://www.nuclear.ufba.br/twiki/pub/GEC/RelAtividadesAdriana/17135-53270-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). **Sobre o ProInfo**. Brasília, DF: FNDE; PROINFO, 2017c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>. Acesso em: 20 ago. 2022.

EHLERT, Raquel. A Escola Contemporânea: reflexões sobre inclusão/exclusão digital. **Revista de Práxis**, Rio Grande do Sul, v. 1, p. 83-90. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.747>. Acesso em: 24 ago. 2022.

EXAME. IBGE: um quinto dos brasileiros entrou na pandemia sem acesso à internet. **Exame**. 14 abr. 2021. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-sem-acesso-a-internet-em-casa/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

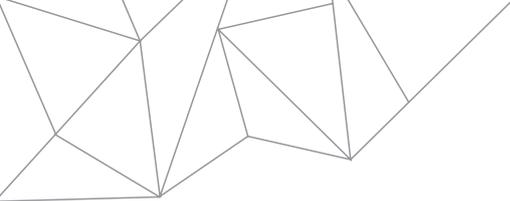
FUNDAÇÃO LEMANN. **Tecnologia na Educação**. Coleção biblioteca essencial do professor. Referências para a prática em sala de aula. São Paulo: Nova Escola, 2018.

MACHADO, Nathalia Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Ana. **Educação híbrida**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <https://cipead.ufpr.br/portal1/wp-content/uploads/2020/03/ehV02.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONFRADINI, Jonathas Rosa. Ensino Híbrido e Metodologias Ativas como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Esfera Acadêmica Humanas**, Vitória, v. 3, n. 1, 2018.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. São Paulo: USP; ECA, 2015. (Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens).



SAE DIGITAL. **Guia completo do ensino híbrido**: 7 passos para implantá-lo. São Paulo: SAS Plataforma de Educação, 2021. 21 slides, color. Disponível em: https://aplbsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/cms_files_166796_1600738791ebook_SAS_Guia_completo_do_ensino_hbrido.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem**. Olinda, PE: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, 2019.

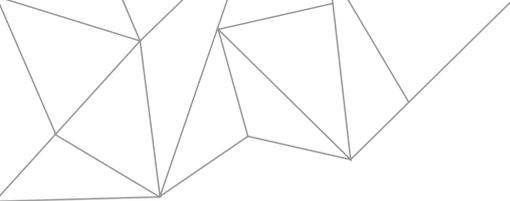
SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (orgs.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, Bárbara Szuparits (org.). **Inovações na prática pedagógica**: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. São Paulo: Ed. Crescer em Rede, 2018.

SILVA NETA, Mariana da; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Educação Híbrida: conceitos, reflexões e possibilidades do ensino personalizado. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. 2., 2017, Paraíba. **Resumos** [...], Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 14 de abril de 2022.



PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA *WEBQUEST*

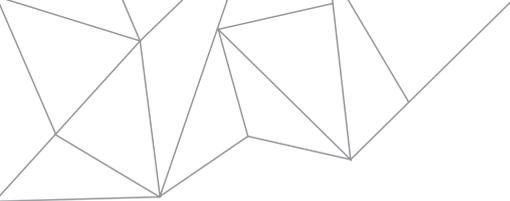
Nadielli Maria dos Santos Galvão¹

RESUMO

Com o advento das tecnologias digitais, tornou-se mais fácil dinamizar a sala de aula. Assim, surgem propostas de transformar o ambiente acadêmico em um espaço dinâmico, de compartilhamento de saberes, sendo a *WebQuest* uma dessas propostas. No entanto, torna-se relevante investigar a percepção dos estudantes sobre tais metodologias de ensino e aprendizagem, inclusive no ensino superior. Diante disso, procura-se responder ao questionamento: Qual a percepção de estudantes do curso de administração sobre a aplicação de *WebQuest*? Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi apresentar a percepção de estudantes do curso de administração da Universidade Federal de Sergipe, no campus de Itabaiana, quanto ao uso da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração I, para aprendizagem do conteúdo “História da Contabilidade”. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa, aplicada, descritiva e com coleta de dados em campo. Percebeu-se que, de uma forma geral, os estudantes ficaram satisfeitos com a forma apresentação da *WebQuest*, compreendendo a tarefa que deveria ser executada. Além disso, a maioria dos estudantes considerou satisfatória a sua aprendizagem. Ademais, os estudantes conseguiram conectar o assunto estudado com outros temas da disciplina, demonstrando a relevância da *WebQuest* para um processo de aprendizagem significativa. O estudo em questão contribui à medida que apresentou a aplicação de uma metodologia ativa no curso superior, evidenciando suas potencialidades para um processo de ensino e aprendizagem mais alinhado ao contexto em que os estudantes estão inseridos.

Palavras-chave: Administração. Ensino Superior. Metodologias ativas. *WebQuest*.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: profa.nadielligalvao@gmail.com



PERCEPTION OF ADMINISTRATION STUDENTS ABOUT THE APPLICATION OF A WEBQUEST

ABSTRACT

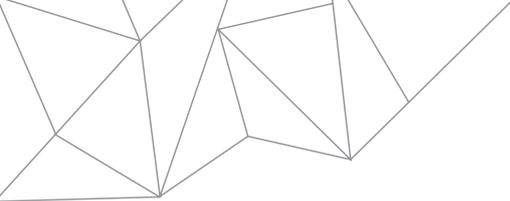
With the advent of digital technologies, it has become easier to stimulate the classroom. Thus, some alternatives to transform the academic environment into a dynamic space for sharing knowledge emerge, with *WebQuest* being one of these alternatives. However, it becomes relevant to investigate students' perception of such teaching and learning methodologies, including in higher education. In view of this, we seek to answer the question: What is the perception of students of the Administration course on the application of *WebQuest*? In this sense, the objective of this study was to present the perception of students of the Administration course at the Federal University of Sergipe, Itabaiana campus, regarding the use of the WebQuest methodology in the subject of Accounting Applied to Administration I, to learn the content "History of Accounting". To this end, a qualitative, applied, descriptive research was carried out, with data collection in the field. It was noticed that, in general, the students were satisfied with the presentation of the *WebQuest*, understanding the task that should be performed. In addition, most students considered their learning satisfactory. They were able to connect the topic studied with others of the subject, demonstrating the relevance of *WebQuest* for a meaningful learning process. The study in question contributes as it presents the application of an active methodology in higher education, highlighting its potential for a teaching and learning process more aligned with the context in which students are inserted.

Keywords: Active methodologies. Management. Higher education. *WebQuest*.

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE UNA WEBQUEST

RESUMEN

Con la llegada de las tecnologías digitales, se ha vuelto más fácil optimizar el aula. Así, surgen propuestas para transformar el ambiente académico en un espacio dinámico de intercambio de conocimientos, siendo *WebQuest* una de estas propuestas. No obstante, se



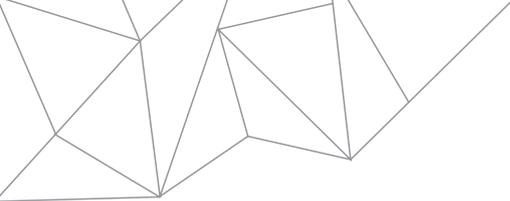
vuelve relevante investigar la percepción de los estudiantes sobre tales metodologías de enseñanza y aprendizaje, incluso en la educación superior. Ante esto, buscamos responder a la pregunta: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del curso de administración sobre la aplicación de *WebQuest*? En ese sentido, el objetivo de este estudio fue presentar la percepción de los estudiantes del curso de administración de la Universidad Federal de Sergipe, en el campus de Itabaiana, sobre el uso de la metodología *WebQuest* en la disciplina de Contabilidad Aplicada a la Administración I, para aprender el contenido “Historia de la Contabilidad”. Para este fin, se realizó una investigación cualitativa, aplicada, descriptiva, con recolección de datos en campo. Se notó que, en general, los estudiantes quedaron satisfechos con la presentación de la *WebQuest*, comprendiendo la tarea que se debe realizar. Además, la mayoría de los estudiantes consideraron satisfactorio su aprendizaje. Además, los estudiantes pudieron conectar el tema estudiado con otras materias de la disciplina, demostrando la relevancia de *WebQuest* para un proceso de aprendizaje significativo. El estudio en cuestión contribuye al presentar la aplicación de una metodología activa en la educación superior, destacando su potencial para un proceso de enseñanza y aprendizaje más alineado con el contexto en el que se insertan los estudiantes.

Palabras clave: Administración. Enseñanza superior. Metodologías activas. *WebQuest*.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tornou-se mais fácil transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, interativo e colaborativo (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020), porém, cabe ao professor saber utilizar tais recursos para alcançar os objetivos educacionais e para promover a autonomia dos discentes em seu processo de aprendizagem, pois, como trouxe Lévy (1999), as vantagens proporcionadas pelo uso das TDIC são tão somente fruto do esforço daqueles que a conceberam, executaram e usaram.

Criada em 1969, a *Internet*, que foi inicialmente chamada ARPAnet, em homenagem ao seu patrocinador, entrou em funcionamento com inicialmente quatro nós em Universidades Americanas, abrindo, em corolário, novos centros de pesquisa, novas formas de comunicação e fomentando um entusiasmo pela ficção científica (CASTELLS, 2020). Do ponto de vista do avanço tecnológico, muito tem sido visto. No entanto, quando se fala do uso da *internet* no processo de ensino e aprendizagem, ainda há muito o que se fazer.



Porém, esforços vêm sendo empreendidos ao longo dos anos para tentar resolver o distanciamento existente entre o avanço tecnológico e a vivência em sala de aula. Uma proposta interessante foi apresentada por Dodge (1995) denominada *WebQuest*. Conforme o autor, essa ferramenta pedagógica pode ser conceituada como uma atividade orientada para investigação, onde todas, ou a maioria, das informações com as quais os estudantes interagem estão na *internet*, podendo o material ser complementado por videoconferências.

É relevante destacar que a *WebQuest* é uma metodologia direcionada à pesquisa, onde os estudantes devem refletir criticamente sobre os recursos disponíveis na *internet*, cabendo ao professor a atitude de orientador do processo. Dessa forma, percebe-se que o uso dessa estratégia exige uma postura diferenciada tanto do discente, que deve sair do modo passivo e agir como protagonista do processo de aprendizagem, quanto do docente, que deve buscar ser o orientador desse caminho.

Diante desse contexto, torna-se relevante responder ao questionamento: “Qual a percepção de estudantes do curso de administração sobre a aplicação de *WebQuest*?”. O objetivo deste estudo foi apresentar a percepção de estudantes do curso de administração da Universidade Federal de Sergipe, no campus de Itabaiana, quanto ao uso da ferramenta *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração I, para aprendizagem do conteúdo “História da Contabilidade”. Para responder à pergunta e alcançar o desiderato proposto, realizou-se um estudo qualitativo, valendo-se da pesquisa de campo e da pesquisa descritiva, coletando-se os dados através de um formulário *online*.

A realização do estudo parte de uma motivação pessoal da pesquisadora que percebia que, ao ministrar esse conteúdo da maneira tradicional, não havia um engajamento dos discentes na aula, tendo em vista que os estudantes enxergavam o assunto de forma muito distante de sua realidade. A turma foi escolhida considerando o acesso da pesquisadora aos aprendentes, bem como a temática estar no conteúdo programático.

Este estudo se justifica por apresentar a aplicação de uma metodologia ativa entre estudantes de graduação, mais especificamente uma forma de ensino e aprendizagem que leva o estudante a pesquisar, buscar informações e produzir conhecimento, além de trabalhar o espírito de cooperatividade, quando realizada em grupo.

Além disso, este estudo visa contribuir para incentivar outros docentes a buscarem estratégias aplicadas ao contexto atual, do estudante conectado e acostumado com a ubiquidade das TDIC, sendo necessário, por parte do professor, um repensar de suas práticas pedagógicas, visando levar o estudante a uma experiência de ensino-aprendizagem adequada ao seu perfil e às novas demandas sociais.

2 WEBQUEST: conceitos e aplicações

Dodge (1995), um dos pioneiros quando se fala de *WebQuest*, conceituou essa ferramenta pedagógica como uma atividade orientada para investigação, onde todas, ou a maioria, as informações com as quais os estudantes interagem estão na *internet*, podendo o material ser complementado através de videoconferências.

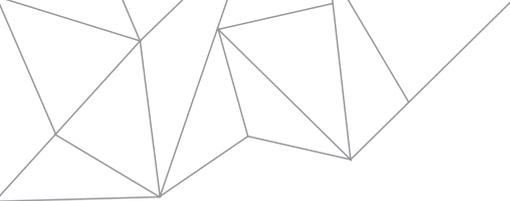
Bottentuit Júnior e Coutinho (2010) destacaram que a *WebQuest* é uma atividade orientada à pesquisa, preferencialmente realizada em grupo, e que a preocupação principal é sempre analisar e refletir sobre as informações contidas na internet, sendo fundamental o papel do docente de forma a mediar o processo de ensino e aprendizagem, evitando que os discentes adentrem por materiais de conteúdo duvidoso.

Para uma atividade ser considerada uma *WebQuest*, é preciso que ela contenha alguns componentes, os quais, de uma forma geral são: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação, Conclusão e Página do Professor. No quadro 1, são apresentados os conceitos dessas seções, conforme apontado por Bottentuit Júnior e Santos (2014).

Quadro 1 - Componentes da *WebQuest*.

Componente	Conceito
Introdução	Texto curto que apresenta o tema da pesquisa, transmitindo o contexto em que o projeto será desenvolvido, ao passo que deve aguçar a curiosidade do aluno.
Tarefa	Componente em que fica explícito o que o discente deve fazer, sendo apresentada de forma clara e objetiva. Deve sugerir a criação de algo significativo para o estudante, sendo interessante e exequível.
Processo	O passo a passo que os discentes devem fazer, bem como a responsabilidade dos integrantes do grupo.
Recursos	São informações que permitem que os aprendentes concretizem a tarefa, referências para pesquisa que orientem os discentes à materiais de qualidade.
Avaliação	Critérios, tanto qualitativos como quantitativos que serão considerados para verificar o desempenho dos estudantes na execução da atividade.
Conclusão	Fechamento da atividade, apresentada de forma curta e objetiva, retomando aspectos interessantes que foram estudados e, ao mesmo tempo, lançando um desafio para que o discente se sinta motivado a continuar seus estudos.
Página do Professor	Apresenta as fontes utilizadas para elaborar a <i>WebQuest</i> , mencionando também o autor desta e seu contato, para caso outros docentes ou estudantes queiram entrar em contato.

Fonte: Adaptado de Bottentuit Júnior e Santos (2014).



Bottentuit Júnior e Coutinho (2010) destacaram que o ideal é que a *WebQuest* seja uma atividade realizada em grupo, mas que pode, em situações específicas, ser efetivada de forma individual. Independente da forma, é importante destacar que a tarefa proposta na *WebQuest* deve estimular o desafio e a motivação de modo que os estudantes trabalhem além da dimensão “conhecimento” (BALSAS; MULLER, 2010), levando-o à transformação de informações, pois, assim, ele poderá construir algo que para ele faça sentido (SANTOS; ZANONI, 2018).

Além disso, os recursos ali incluídos devem servir como um norteador de forma que os estudantes não fiquem vagando na internet à deriva (DODGE, 1995). Porém, como um dos objetivos da *WebQuest* é fortalecer a autonomia do estudante, é importante que ele também busque outros materiais complementares, outros recursos para adquirir aprender mais sobre o assunto (TIRABOSCHI, 2019).

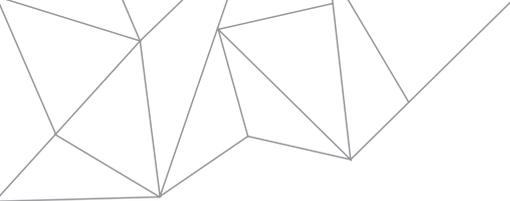
Sitja e Anjos (2022), por sua vez, ao aplicarem a metodologia em questão no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, perceberam que a *WebQuest* pode proporcionar aprendizagens significativas e protagonismo dos discentes. Ademais, Oliveira, Leão e Lopes (2019) apresentaram que a estratégia discutida neste trabalho é relevante tanto por estar alinhada ao contexto *cibercultural* quanto por trabalhar nos estudantes competências digitais no que concerne ao uso das TDIC.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

No que tange à abordagem, a presente pesquisa é estudo qualitativo, considerando que, conforme apontado por Godoy (1995), o pesquisador vai a campo com a finalidade de captar o fenômeno que está sendo investigado a partir da percepção dos indivíduos envolvidos. Quanto à natureza, é uma pesquisa aplicada, a qual pretende obter conhecimentos visando aplicação em uma situação específica (KINCHECKI; ALVES; FERNANDES, 2015).

Considerando seus procedimentos, é uma pesquisa de campo, a qual se baseia na coleta de dados junto a pessoas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Além disso, é uma pesquisa descritiva, visto que buscou descrever aspectos de uma determinada amostra, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados (OLIVEIRA; 2011).



3.2 Coleta de dados

Considerando que o objetivo da pesquisa foi apresentar a percepção de estudantes do curso de administração da Universidade Federal de Sergipe, no campus de Itabaiana, quanto ao uso da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração I, para aprendizagem do conteúdo “História da Contabilidade”, buscou-se coletar a opinião dos estudantes quanto à atividade realizada como a forma de ensino e aprendizagem do conteúdo abordado.

Os dados foram coletados através de um questionário estruturado, com questões fechadas e abertas que visavam captar o que os estudantes consideraram de positivo e/ou negativo na realização da *WebQuest*, passando por aspectos concernentes à estrutura da atividade e aprendizagem percebida.

A amostra foi composta pelos estudantes do curso de Administração, matriculados na disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração I, ofertada no primeiro período como componente curricular obrigatório, na Universidade Federal de Sergipe, no campus de Itabaiana. Tais discentes foram selecionados para pesquisa por conveniência de acesso, considerando que a pesquisadora era a docente da matéria. Os aprendentes foram organizados em grupos de 2 a 4 estudantes, sendo que, dos 48 discentes matriculados, 41 realizaram a atividade. No entanto, apenas 18 responderam ao formulário de avaliação da *WebQuest*, visto que preencher o instrumento de coleta de dados era facultativo.

O formulário foi disponibilizado como *link* do *Google Forms* e enviado para os discentes no sistema utilizado para envio de materiais da disciplina – o SIGAA. Ressalta-se que, no período de realização da *WebQuest* (fevereiro de 2022), a Universidade Federal de Sergipe estava trabalhando no regime híbrido de atividades acadêmicas, com capacidade de 50% de suas salas.

Diante de tal situação, a docente adotava um regime de rodízio de suas turmas, sendo que uma parte dos estudantes assistiam uma aula gravada *online* e a outra parte estava no encontro presencial, sendo que os grupos se intercalavam entre as aulas presenciais e assíncronas.

3.3 Apresentação da *WebQuest*

A *WebQuest* foi adotada como parte das atividades avaliativas da primeira unidade da disciplina. Os discentes tiveram acesso ao conteúdo proposto através de um

link criado pela docente no *Google Sites*². Para organizar a *WebQuest*, a professora adotou os mesmos tópicos apresentados por Bottentuit Júnior e Santos (2014).

No quadro 2, apresenta-se a introdução que traz um breve relato da história da contabilidade, buscando instigar o estudante a pensar sobre o tema, trazendo o objetivo da *WebQuest*, que foi “fazer refletir sobre a evolução contábil na história e como essa ciência marca de forma relevante as civilizações, adaptando-se ao contexto em que está inserida”.

Quadro 2 – Introdução da *WebQuest*.

Tela da imagem	
	
Transcrição do texto	
<p>De onde vem a contabilidade?</p> <p>Você já deve ter ouvido falar de que o homem, quando começou a trabalhar com rebanhos, fazia a contagem dos seus animais associando uma pedra para cada ovelha, por exemplo. Muitos enxergam que aí iniciou a contabilidade, visto que é possível perceber um controle do patrimônio, ainda que de forma simples. A contabilidade está presente desde o início da história da humanidade e foi importante no desenvolvimento dos grandes impérios e civilizações. O objetivo desta <i>WebQuest</i> é te fazer refletir sobre a evolução contábil na história e como essa ciência marca de forma relevante as civilizações, adaptando-se ao contexto em que está inserida.</p>	

Fonte: Elaboração própria (2022).

² Disponível em: <https://sites.google.com/academico.ufs.br/webquest-contadm/in%C3%ADcio>

Em seguida, apresentou-se a tarefa que se referia à criação de um podcast com o tema “Contabilidade: Uma ciência Milenar”. Os estudantes deveriam pensar em um roteiro que atingisse um público-alvo específico: estudantes de ensino médio que ainda estão escolhendo o curso que vão fazer na universidade. No quadro 3, é destacada a tela da tarefa proposta na *WebQuest*.

Quadro 3 – Tela da Tarefa proposta na *WebQuest*.

Tela da imagem	
	<p>O que você tem que fazer?</p> <p>Vamos formar grupos de 2 a 4 estudantes para montar e gravar um <i>podcast</i> com o tema “Contabilidade: Uma ciência Milenar”. Escolha um componente do grupo para ser o entrevistador e os demais podem ser entrevistados ou debatedores! O <i>podcast</i> deve ter entre 8 e 15 minutos. O público-alvo do seu <i>podcast</i> são estudantes de ensino médio que ainda estão escolhendo o curso que vão fazer na universidade.</p>
Transcrição do texto	
<p>O que você tem que fazer?</p> <p>Vamos formar grupos de 2 a 4 estudantes para montar e gravar um podcast com o tema “Contabilidade: Uma ciência Milenar”. Escolha um componente do grupo para ser o entrevistador e os demais podem ser entrevistados ou debatedores! O podcast deve ter entre 8 e 15 minutos! O público-alvo do seu podcast são estudantes de ensino médio que ainda estão escolhendo o curso que vão fazer na universidade.</p>	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na aba de Processos, apresentou-se um passo-a-passo básico que os discentes poderiam seguir para realização da atividade, tal como destacado no quadro 4. Além disso, havia a indicação do prazo de entrega da atividade.

Quadro 4 – Tela de Processos da *WebQuest*.

Tela da imagem

ADM I



Processos



1) Estude o material disponibilizado na seção **"recursos"**



2) Crie o roteiro do seu Podcast



3) Ensaie a gravação do seu podcast



4) Grave e edite o seu podcast

Data de entrega: 25 de fevereiro a 18 de março de 2022.

Apenas 1 componente do grupo envia pelo SIGAA e sinaliza quem são os componentes do grupo, ok?

Transcrição do texto

- 1) Estude o material disponibilizado na seção **"recursos"**
- 2) Crie o roteiro do seu Podcast
- 3) Ensaie a gravação do seu podcast
- 4) Grave e edite o seu podcast

Data de entrega: 25 de fevereiro a 18 de março de 2022.

Apenas 1 componente do grupo envia pelo SIGAA e sinaliza quem são os componentes do grupo, ok?

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na seção de Recursos, foram propostos *links* para que os alunos tivessem um norte durante a pesquisa. Os endereços eletrônicos foram separados em 3 categorias: 1) materiais para aprender sobre história da contabilidade; 2) materiais para criar um

roteiro para o seu *podcast*; 3) materiais para gravar seu *podcast*. Tais aspectos podem ser visualizados no quadro 5. Contudo, ressalta-se que os estudantes tinham liberdade para buscar em outras fontes.

Quadro 5 – Tela de Recursos da *WebQuest*.

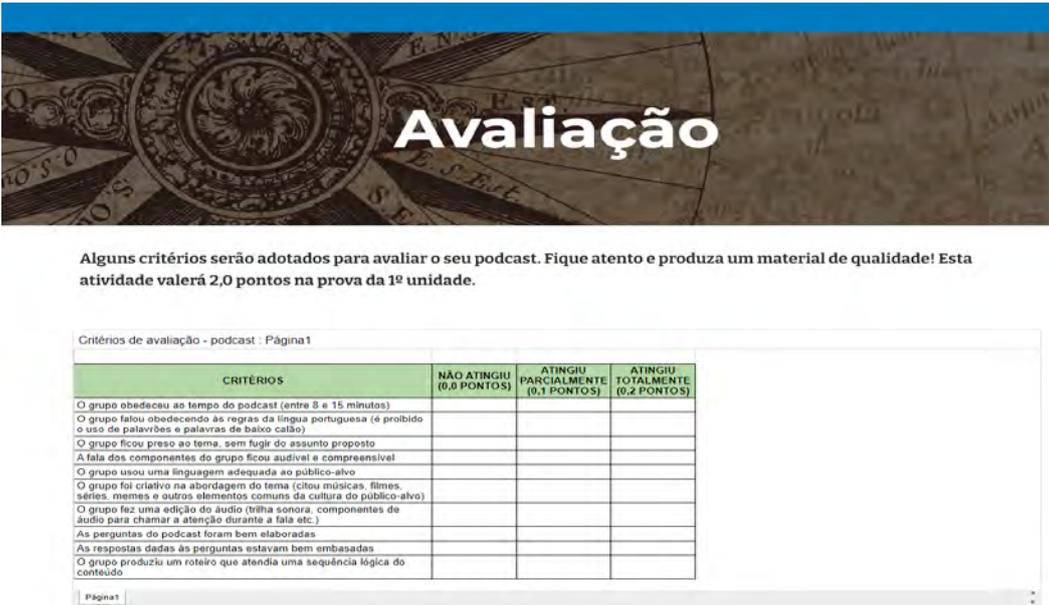
Tela da imagem	
	
<p>Nessa página vou te apresentar alguns materiais que você pode utilizar para criar seu <i>podcast</i>.</p> <p>1) Materiais para aprender sobre história da contabilidade:</p> <p>Artigo publicado na Revista Mineira de Contabilidade: revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/343/151</p> <p>Vídeo sobre a história da contabilidade: www.youtube.com/watch?v=qw5wbbPwXTg</p> <p>Infográfico interativo: view.genial.ly/60569ba91ed5de71b50a1e41/interactive-content-historia-da-contabilidade</p> <p>2) Materiais para criar um roteiro para o seu podcast:</p> <p>Assista esse vídeo e tenha ideias de como elaborar o roteiro do seu podcast: www.youtube.com/watch?v=OTs_9R4k5jY</p> <p>3) Materiais para gravar seu podcast:</p> <p>Assista esse vídeo e veja como gravar e disponibilizar um podcast pelo Anchor: youtu.be/Cf-h7VGZJlw</p> <p>Mais dicas de como fazer a gravação você pode conferir aqui: www.youtube.com/watch?v=LbqVswjSpdw</p> <p>Inspire-se, assista os <i>podcasts</i> do "Se é Ciência", um programa da UFS: open.spotify.com/show/2x2o2LFTDmPgAGQ6Hlx6cG</p> <p><i>Fique a vontade para buscar outros materiais desde que sejam de fontes confiáveis! Fique atento!</i></p>	
Transcrição do texto	
<p>Nessa página vou te apresentar alguns materiais que você pode utilizar para criar seu <i>podcast</i>.</p> <p>1) Materiais para aprender sobre história da contabilidade:</p> <p>Artigo publicado na Revista Mineira de Contabilidade: revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/343/151</p> <p>Vídeo sobre a história da contabilidade: www.youtube.com/watch?v=qw5wbbPwXTg</p> <p>Infográfico interativo: view.genial.ly/60569ba91ed5de71b50a1e41/interactive-content-historia-da-contabilidade</p> <p>2) Materiais para criar um roteiro para o seu podcast:</p> <p>Assista esse vídeo e tenha ideias de como elaborar o roteiro do seu podcast: www.youtube.com/watch?v=OTs_9R4k5jY</p> <p>3) Materiais para gravar seu podcast:</p> <p>Assista esse vídeo e veja como gravar e disponibilizar um podcast pelo Anchor: youtu.be/Cf-h7VGZJlw</p> <p>Mais dicas de como fazer a gravação você pode conferir aqui: www.youtube.com/watch?v=LbqVswjSpdw</p> <p>Inspire-se, assista os <i>podcasts</i> do "Se é Ciência", um programa da UFS: open.spotify.com/show/2x2o2LFTDmPgAGQ6Hlx6cG</p> <p>Fique a vontade para buscar outros materiais desde que sejam de fontes confiáveis! Fique atento!</p>	

Fonte: Elaboração própria (2022).

A *WebQuest* ainda contou com a seção de “avaliação”, na qual foram apresentados os critérios verificados no podcast criado, bem como a pontuação específica. O quadro 6 apresenta a tela apresentada aos discentes.

Quadro 6 – Tela de Avaliação da *WebQuest*.

Tela da imagem



Transcrição do texto

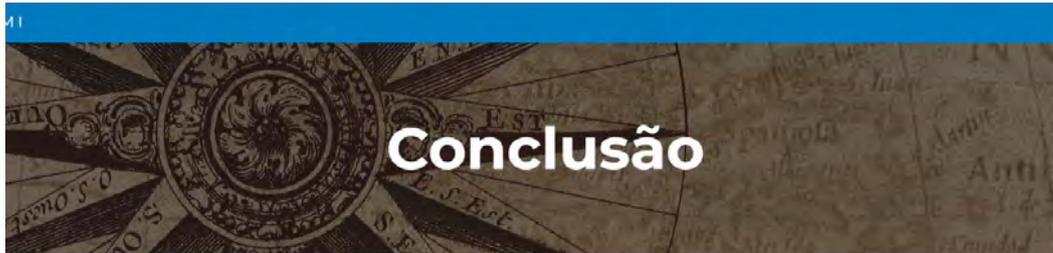
Alguns critérios serão adotados para avaliar o seu podcast. Fique atento e produza um material de qualidade! Esta atividade valerá 2,0 pontos na prova da 1º unidade.

- O grupo obedeceu ao tempo do podcast (entre 8 e 15 minutos)
- O grupo falou obedecendo às regras da língua portuguesa (é proibido o uso de palavrões e palavras de baixo calão)
- O grupo ficou preso ao tema, sem fugir do assunto proposto
- A fala dos componentes do grupo ficou audível e compreensível
- O grupo usou uma linguagem adequada ao público-alvo
- O grupo foi criativo na abordagem do tema (citou músicas, filmes, séries, memes e outros elementos comuns da cultura do público-alvo)
- O grupo fez uma edição do áudio (trilha sonora, componentes de áudio para chamar a atenção durante a fala etc.)
- As perguntas do podcast foram bem elaboradas
- As respostas dadas às perguntas estavam bem embasadas
- O grupo produziu um roteiro que atendia uma sequência lógica do conteúdo

Fonte: Elaboração própria (2022).

A tela de conclusão buscou realizar de forma breve um apanhado daquilo que o discente iria aprender sobre o conteúdo, bem como deixar o estudante refletindo sobre aspectos adicionais que poderiam ser investigados, tal como apresentado no quadro 7.

Quadro 7 – Tela de Conclusão da *WebQuest*.

Tela da imagem
 <p>Pronto, agora é a sua vez! Creio que depois de todo esse mergulho na história da contabilidade você deve ter percebido a relevância dessa ciência no desenvolvimento humano e das civilizações. Algo que devemos pensar é: qual será o futuro da contabilidade? Como ela consegue ser antiga e, ao mesmo tempo, atual, servindo como ferramenta essencial para o crescimento das nações contemporâneas? Reflita sobre isso.</p>
Transcrição do texto
Pronto, agora é a sua vez! Creio que depois de todo esse mergulho na história da contabilidade você deve ter percebido a relevância dessa ciência no desenvolvimento humano e das civilizações. Algo que devemos pensar é: qual será o futuro da contabilidade? Como ela consegue ser antiga e, ao mesmo tempo, atual, servindo como ferramenta essencial para o crescimento das nações contemporâneas? Reflita sobre isso.

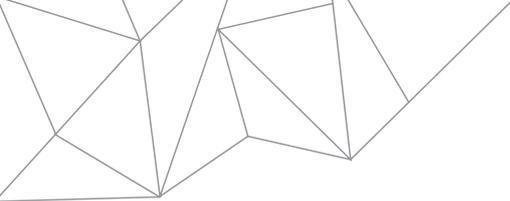
Fonte: Elaboração própria (2022).

Por fim, houve ainda a tela de página do professor a qual a docente se apresentava, visto que o *site* estava aberto ao público e outros professores poderiam utilizar o material em suas atividades, bem como foram apresentadas as referências adotadas para elaboração da *WebQuest*.

4 RESULTADOS

4.1 Perfil dos discentes

Dos 18 estudantes que responderam de forma voluntária o formulário da pesquisa, 10 informaram que são do gênero masculino e 8 do gênero feminino, sendo a média de idade dos respondentes 21 anos. No que se refere ao hábito de escutar *podcast*, foram colocadas quatro opções: sempre, às vezes, raramente, nunca. Nesse aspecto, dos discentes participantes da pesquisa, a maioria respondeu que às vezes escuta programas como esse (38,89%).



professora que adotou a metodologia, que ela utilizasse o procedimento pedagógico durante as aulas de outros assuntos.

Assim, percebe-se que os discentes, de uma forma geral, estão abertos às novas metodologias de ensino-aprendizagem, cabendo, então, ao docente ter a coragem de inovar e proporcionar experiências diferentes aos seus estudantes.

4.2 Percepção sobre a estrutura da *WebQuest*

No que tange à forma de apresentação da *WebQuest*, foram apresentadas algumas afirmações. Percebeu-se, neste aspecto, que os discentes apresentaram maior nível de concordância com a afirmação “A tarefa foi bem delimitada e ficou claro o que deveria ser realizado”.

Conforme apresentado por Balsas e Mueller (2010), a tarefa proposta deve ser factível, ou seja, capaz de ser realizada. Os discentes, no atual estudo, em sua maioria, perceberam que a tarefa estava claramente explicitada, entendendo o que deveria ser realizado sem problemas. Ainda no que tange à estrutura da *WebQuest*, as afirmações com maior nível de discordância foram: “Seria melhor se a professora não dessas sugestões de materiais para consulta”, ou seja, ao discordarem da assertiva proposta, os discentes demonstraram que consideraram relevantes os *links* disponibilizados para ajudá-los na execução da tarefa.

Conforme bem destacou Dodge (1995), quando o professor faz sugestão dos recursos que podem ser utilizados, evita que os aprendentes fiquem vagando à deriva. Logo, percebe-se com base neste resultado que os estudantes consideraram significativos os materiais de estudo propostos.

No estudo de Leite e Leão (2017), os estudantes também consideraram importantes os *links* disponibilizados. Assim, cabe ao professor assumir o seu papel de curador de conteúdos de qualidade na *internet* para orientar seus aprendentes.

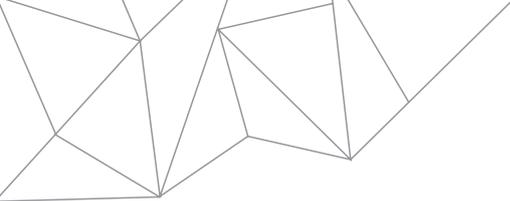
A segunda afirmação com maior nível de discordância foi: “Creio que a pontuação da atividade deveria ser menor”, ou seja, os estudantes consideraram que a pontuação da atividade (2,0 pontos) não deveria ser menor que aquela delimitada pela docente. Os resultados apontados nesta seção são sumarizados no quadro 8.

Quadro 8 – Percepção sobre a estrutura de apresentação da *WebQuest*.

ASSERTIVA	Concordo totalmente	Mais concordo que discordo	Não tenho opinião	Mais discordo que concordo	Discordo Totalmente
A tarefa foi bem delimitada e ficou claro o que deveria ser realizado	16	2	0	0	0
Os recursos utilizados foram relevantes para o aprendizado do conteúdo sobre a história da contabilidade	13	3	0	2	0
Os recursos utilizados foram relevantes para a gravação do <i>podcast</i> ?	12	3	2	1	0
Os critérios de avaliação foram bem delimitados e ficaram claros	12	5	1	0	0
Os recursos utilizados foram relevantes para o desenvolvimento do roteiro do <i>podcast</i> ?	11	6	0	1	0
As etapas apresentadas no processo auxiliaram no desenvolvimento da atividade	10	7	0	1	0
Creio que a pontuação da atividade deveria ser maior	9	3	6	0	0
Os critérios de avaliação foram justos	8	8	1	1	0
O texto da introdução despertou minha curiosidade sobre o que deveria ser feito	7	9	2	0	0
A tarefa (<i>podcast</i>) foi bem escolhida	9	7	1	0	1
A conclusão da <i>WebQuest</i> despertou minha curiosidade para refletir mais sobre o assunto estudado	9	4	0	3	2
Foi fácil navegar no site criado para apresentação da <i>WebQuest</i>	9	6	0	1	2
Creio que seria melhor realizar um trabalho escrito do que a elaboração de um <i>podcast</i>	2	0	2	9	5
Seria melhor se a professora não desse sugestões de materiais para consulta	0	0	1	3	14
Creio que a pontuação da atividade deveria ser menor	0	0	3	1	14

Fonte: Elaboração própria (2022).

Assim, percebeu-se que, de uma forma geral, os estudantes ficaram satisfeitos com a apresentação da *WebQuest* e compreenderam sua estrutura e forma de navegação, bem como entenderam seu propósito e a tarefa que deveria ser executada.



4.3 Percepção sobre a aprendizagem através da *WebQuest*

Quanto à aprendizagem percebida, os discentes, em sua maioria, concordaram que, com a *WebQuest*, aprenderam novas habilidades. Ressalta-se que, de acordo com Balsas e Mueller (2010), uma tarefa bem concebida deve trabalhar mais do que a dimensão ‘conhecimento’. Nesta atividade, a docente buscou, além de levar os estudantes a compreenderem o conteúdo científico, desenvolverem a habilidade de produção de conteúdo através de TDIC, importante no contexto cibercultural. Como trouxe Santos e Zanoni (2018), a *WebQuest* deve ser interessante para construirmos uma sociedade que pense digitalmente.

Por outro lado, as afirmações que tiveram os maiores níveis de discordância foram: “Não consegui fazer uma ligação do assunto estudado com os demais temas da disciplina”, o que denota que os discentes conseguiram conectar o assunto estudado por meio da *WebQuest* com outros temas abordados na matéria, ocorrendo, assim, uma aprendizagem significativa, tal como também apontado por Anjos e Sitja (2022).

A outra afirmação com maior nível de discordância foi: “Acredito que aprenderia mais se a professora apenas enviasse o material para leitura e realizasse uma avaliação tradicional (prova) sobre o conteúdo”. Assim, entende-se que os estudantes ficaram mais satisfeitos com a realização da tarefa da *WebQuest* do que se tivessem que estudar com um material e depois realizar uma prova para verificação da aprendizagem.

Tal resultado deve levar os docentes a refletirem sobre a necessidade de utilizarem formas diversas de avaliação de aprendizagem, buscando ir além das provas tradicionais e, para tal, a *WebQuest* é uma metodologia adequada, a qual, de acordo com Zoch Neto e Vanz (2018), não está centralizada na aquisição de informações para simples reprodução, mas sim na interpretação do conhecimento científico de forma crítica e em situações que os discentes podem se deparar na sociedade.

Os resultados dessa seção são apresentados no quadro 9, com os respectivos quantitativos de estudantes por nível de concordância.

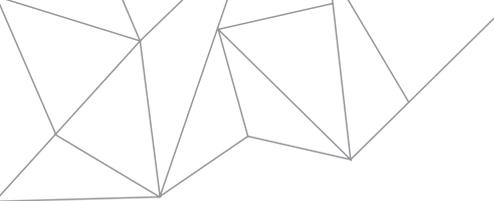
Quadro 9 – Percepção da aprendizagem percebida através da *WebQuest*.

ASSERTIVA	Concordo totalmente	Mais concordo que discordo	Não tenho opinião	Mais discordo que concordo	Discordo Totalmente
Aprendi o assunto de uma forma leve	9	7	1	1	0
Não senti confiança quanto ao aprendizado do assunto	0	3	1	4	10
Aprendi novas habilidades (saber fazer, saber desenvolver algo)	11	4	1	1	1
Não percebi como aplicar o tema estudado ao meu cotidiano	0	3	2	2	11
Fiquei um pouco enfadado na hora de estudar o material	2	1	3	4	8
Aprendi o assunto de forma mais profunda	4	9	0	0	0
Aprendi o assunto de uma forma mais aplicável à minha realidade	4	7	3	3	1
Senti que o conteúdo foi significativo para mim	8	5	2	3	0
Fiquei confuso e não consegui entender bem o tema	0	2	1	2	13
Não consegui fazer uma ligação do assunto estudado com os demais temas da disciplina	0	1	1	2	14
Acredito que aprenderia mais se a professora apenas enviasse o material para leitura e realizasse uma avaliação tradicional (prova) sobre o conteúdo	0	0	1	3	14
Considero que seria mais interessante se a professora enviasse um material para leitura e pedisse que fizéssemos um resumo	2	1	0	2	12
Teria aprendido mais se a professora fizesse uma aula expositiva sobre o tema	2	3	1	6	6

Fonte: Elaboração própria (2022)

Assim, respondendo ao problema: Qual a percepção de estudantes do curso de administração sobre a aplicação de *WebQuest*? Percebeu-se que os discentes participantes da pesquisa ficaram satisfeitos com a forma de apresentação da *WebQuest* e afirmaram que compreenderam sua estrutura, que conseguiram navegar no *site* com facilidade, bem como entenderam a tarefa que deveria ser executada.

Além disso, percebeu-se que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa se mostraram satisfeitos quanto à sua aprendizagem através da *WebQuest*. Com isso, verificou-se que a *WebQuest* se apresentou como uma ferramenta significativa para aprendizagem, permitindo que os discentes fossem além do aspecto de decorar conceitos, mas de aplicá-los no seu contexto e transformá-los de forma significativa em sua realidade.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi apresentar a percepção de estudantes do curso de administração da Universidade Federal de Sergipe, no campus de Itabaiana, quanto ao uso da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração I, para aprendizagem do conteúdo “História da Contabilidade”.

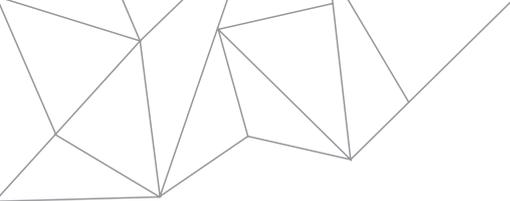
Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa, aplicada, descritiva e com coleta de dados em campo. Os dados foram coletados no mês de fevereiro de 2022, enquanto as atividades na universidade selecionada para o estudo estavam trabalhando no regime híbrido de atividades.

Percebeu-se que, de uma forma geral, os estudantes ficaram satisfeitos com a forma apresentação da *WebQuest*. Os discentes afirmaram que compreenderam sua estrutura, a forma de navegação foi considerada fácil, bem como os discentes entenderam a tarefa que deveria ser executada. Destaca-se que a atividade proposta – elaboração de um *podcast* – estava alinhada à cultura digital em que os estudantes estão inseridos.

Além disso, percebeu-se que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa se mostraram satisfeitos quanto à sua aprendizagem através da *WebQuest*, informando que, além do conteúdo aprendido, perceberam que adquiriram a habilidade de produção de conteúdo com TDIC, alcançando-se, assim, um dos objetivos da docente que era promover competências digitais entre os estudantes. Tal como apontado por Oliveira, Leão e Lopes (2019), a *WebQuest* é relevante para trabalhar esse aspecto.

De uma forma geral, a docente que propôs a atividade ficou satisfeita com os trabalhos apresentados, visto que os discentes demonstram um contexto histórico adequado quanto à evolução contábil, destacaram os avanços da ciência e como ela é vista hoje, deram, em sua maioria, dicas de filmes, séries para complementar as falas do *podcast* e utilizaram uma linguagem adequada ao público-alvo proposto na atividade.

Assim, entende-se que o objetivo do estudo foi alcançado, sendo que a sua limitação principal foi o número de respondentes do questionário. No entanto, como este foi voluntário, não havia como exigir mais respostas por parte dos discentes. Assim, urge a necessidade de despertar os estudantes para irem além das atividades obrigatórias, mostrando que a participação destes no processo de elaboração de estudos e pesquisas que visam melhorar as práticas docentes e, conseqüentemente, estratégias de ensino e aprendizagem, é relevante tanto para o professor como para eles próprios, visto que, à medida que eles interagem e dizem o que consideraram de negativo e positivo, o docente pode repensar suas ações e realizar alterações, bem como propor novos métodos de ensino e aprendizagem.



No entanto, apesar de suas limitações, o estudo em questão mantém a sua contribuição à medida que apresentou a aplicação de uma metodologia ativa no curso superior, evidenciando suas potencialidades para um processo de ensino-aprendizagem mais alinhado ao contexto em que os estudantes estão inseridos, bem como demonstrando a importância do uso das TDIC nas práticas pedagógicas, tendo em vista que há uma lacuna na literatura de estudos que abordem *WebQuest* no ensino superior. Como sugestão para novos estudos, tem-se a aplicação da mesma *WebQuest* no curso de Ciências Contábeis, bem como em outros cursos que tenham disciplinas correlatas.

REFERÊNCIAS

BALSAS, C. F.S.; MUELLER, R. R. WebQuest: uma ferramenta adaptável para a pesquisa na internet. **Renote**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.18107>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. O. O uso da estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências. **Renote**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.18082>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SANTOS, C. G. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1-42, 2014.

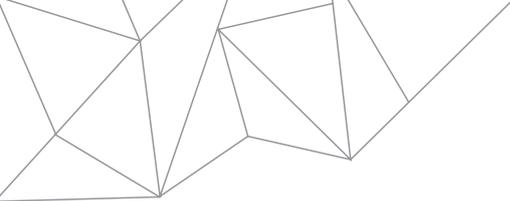
CASTELLS, M. A **Sociedade em Rede**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 629p.

DODGE, B. Some Thoughts About WebQuests. **WebQuest Portal**. [1995]. Disponível em: https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html. Acesso em: 10 mar. 2022.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 8 nov. 2022.

KINCHESCKI, G. F.; ALVES, R.; FERNANDES, T. R. T. Tipos de metodologias adotadas nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2012 a 2014. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Argentina. **Anais** [...]. Mar Del Plata, Argentina, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136196/102_00127.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2022.

KRIPKA, R. M. L.; SILVA, L. D.; FERRAREZE, E. C. Experiência com uso de uma WebQuest para o ensino e aprendizagem de Equações do 2º grau. *In*: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C. **Educação Matemática em Pesquisa**: perspectivas e tendências. São Paulo: Editora Científica, 2021. p. 285-304.



LEITE, B. S.; LEÃO, M. C. Considerações sobre WebQuests e FlexQuests no ensino de Química. **Enseñanza de las ciencias**: revista de investigación y experiencias didácticas, n. extra, p. 1585-1590, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264p.

OLIVEIRA, M.F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

OLIVEIRA; V. C. B. D.; LEÃO; H. Z.; LOPES; P. T. C. Uso de tecnologias digitais na aprendizagem significativa através da ferramenta Webquest em alunos da disciplina de anatomia humana de Medicina. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 24., Rio Grande do Sul. **Anais [...]**, Rio Grande do Sul: FACCAT, 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1552>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SANTOS, D. S.; ZANONI, R. C. WebQuest e a construção de leitores-autores na era digital. **Caderno Seminal Digital**, v. 31, n. 31, p. 249-270, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2018.34160>. Acesso em: 8 nov. 2022.

SANTOS, M. M.; SITJA, L. M. Q. O uso da Webquest no Ensino Superior: uma experiência interdisciplinar. *In*: SILVA, A. J. N. **A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**. v. 3, Ponta Grossa, PR: Editora Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4811>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, Santa Catarina, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 10 ago. 2022.

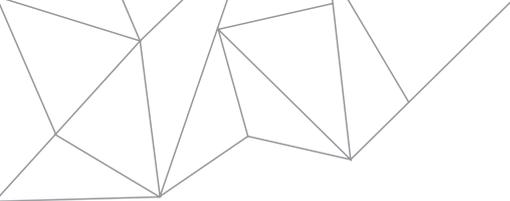
SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

SITJA, L. M. Q.; ANJOS, M. M. O uso da Webquest no Ensino Superior: uma experiência interdisciplinar. *In*: SILVA, A. J. N. **A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**. Ponta Grossa, PR: Editora Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4811>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TIRABOSCHI, F. F. Aprendizagem autônoma e WebQuest: experiências de aprendizes pós-graduandos em um ambiente virtual de aprendizagem. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 135–151, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.135-151>. Acesso em: 10 set. 2022.

ZOCH NETO, A.; VANZ, L. Abordagem do conteúdo de radioatividade por meio de uma Webquest. **Educitec**, Amazonas, v. 4, n. 9, p. 250-265, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i09.449>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Recebido em: 27 de abril de 2022.
Aprovado em: 3 de junho de 2022.



ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DISCENTE: um relato de experiência da I Semana Acadêmica de Recepção aos Alunos da EaD em uma Universidade Pública do Norte do Paraná

Josimayre Novelli¹

Flávio Rodrigues de Oliveira²

Josiane de Mello Medeiros³

Annie Rose dos Santos⁴

RESUMO

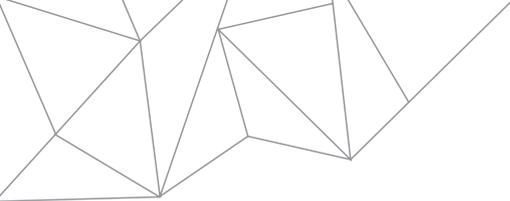
No presente trabalho, o objetivo é socializar os resultados da I Semana Acadêmica de Recepção aos Alunos da EaD desenvolvida em uma Universidade Pública no Norte do Paraná pelo seu Núcleo de Educação a Distância (NEAD), em parceria com o Grupo de Pesquisa Letramentos Digitais: perspectivas teórico-metodológicas no ensino e aprendizagem e na formação docente, para receber e ambientar seus novos alunos. Em termos metodológicos, o evento foi realizado totalmente de forma síncrona: palestras e mesas-redondas foram transmitidas pelo YouTube, Moodle e Google Meet. Por se tratar de um relato de experiência, utilizaram-se como instrumentos para a descrição das informações a ficha de inscrição no evento, as listas de presença elaboradas via Google Forms, e a participação dos alunos nos chats e fóruns. A análise dessas interações e participações foi empreendida de forma qualitativa, em uma epistemologia de pesquisa interpretativista. Ao se considerar que a composição da universidade é organizada por cursos distintos, os quais compreendem a graduação e a pós-graduação, com áreas de saberes diferentes, é natural que haja certo distanciamento entre os alunos desses cursos. Tal característica se intensifica quando se pensa nessa mesma oferta na Educação a Distância (EaD). Muitas vezes, limitados aos polos de apoio presencial, os estudantes reduzem sua interação, quase sempre, à sua turma e às plataformas digitais de aprendizagem. Todavia, embora comum, esse distanciamento não se faz necessário, por isso criar estratégias que promovam a integração entre os cursos traz, para além das trocas de experiências, o sentimento de pertencimento, característica fundamental para se combater a evasão. Além disso, discutir a questão da presencialidade é de crucial importância nesse cenário educacional. Como resultados, salienta-se a importância de oportunizar espaços que promovam discussões relativas ao papel da universidade na

¹ Doutora pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: jnovelli@uem.br

² Doutorando pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: froliveira3@uem.br

³ Doutora pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: jmello@uem.br

⁴ Doutora pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: arsantos@uem.br



formação de seus alunos enquanto cidadãos, agentes crítico-reflexivos, em todas as áreas do conhecimento, contribuindo de modo significativo para o controle da evasão e da melhoria em termos de participação mais efetiva em todas as atividades que lhes forem ofertadas.

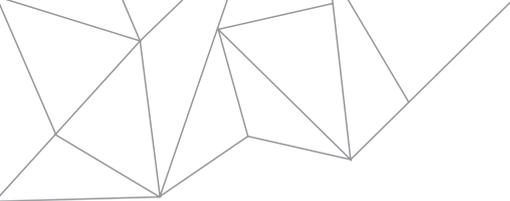
Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Superior. Integração acadêmica. Evasão.

STRATEGIES FOR STUDENT INTEGRATION: an experience report of the 1st Academic Week to Welcome EaD students at a Public University in the North of Paraná

ABSTRACT

In the present work, the objective is to socialize the results from the 1st Academic Week to Welcome EaD Students developed in a Public University at the North of Parana by its Center for Distance Education (NEAD – in Portuguese) in partnership with the research group Digital Literacies: methodological and theoretical perspectives on teaching and learning, and teacher training, to welcome and setting in its new students. In methodological terms, this event was held completely synchronously, in which all lectures and round tables were broadcasted via Youtube, Moodle and Google Meet. Since this is an experience report, the instruments used to describe the information were: the event registration form, the attendance lists made using Google Forms, and the participation of students through chats and forums. The analysis of these interactions and participations was done qualitatively, in an interpretivist research epistemology. Considering that the university is organized in different courses, which comprise undergraduate and graduate studies, with different areas of knowledge, it is natural to have some distance between the students of these courses. This characteristic is intensified when considering the same offer but in the Distance Education Modality (EaD – in Portuguese). Often restricted to in-person support centers, students sometimes limit their interaction to their class and to digital learning platforms. However, although common, this distancing is not necessary, and creating strategies that promote integration among courses brings, in addition to exchanges of experiences, the feeling of belonging that is a fundamental characteristic to combat evasion. Besides, discussing the issue of presentiality is so important in this educational scenario. As a result, it is emphasized the importance of opportunities to provide these spaces that promote discussions about the role of the university in the education of our students as citizens, critical-reflective agents, in all areas of knowledge, contributing significantly to the control of evasion and improvement in terms of more effective participation by our students in all activities offered to them.

Keywords: Distance Education. Higher Education. Academic Integration. Evasion.

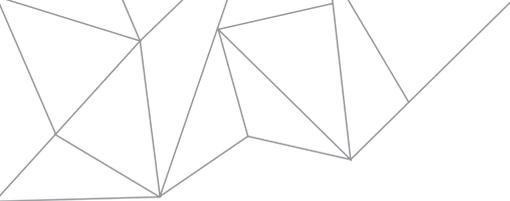


ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: un relato de experiencia de la I Semana Académica de Acogida de Estudiantes de la EaD en una universidad pública del Norte de Paraná

RESUMEN

En el presente trabajo, el objetivo es socializar los resultados de la I Semana Académica de Acogida de Estudiantes de la EaD desarrollada en una Universidad Pública del Norte de Paraná por su Centro de Educación a Distancia (Nead), en colaboración con el Grupo de Investigación en Alfabetización Digital: perspectivas teórico-metodológicas en la enseñanza y el aprendizaje y en la formación docente para acoger y aclimatar a sus nuevos alumnos. En términos metodológicos, el evento se celebró de forma totalmente síncrona, y todas las conferencias y mesas redondas se transmitieron por Youtube, Moodle y Google Meet. Al tratarse de un informe de experiencia, los instrumentos utilizados para describir la información fueron el formulario de inscripción al evento, las listas de asistencia realizadas por el Google Forms, la participación de los estudiantes a través de chats y foros. El análisis de estas interacciones y la participación se llevó a cabo cualitativamente, en una epistemología de investigación interpretativa. Al considerar que la composición de la universidad está organizada por cursos distintos, que incluyen licenciaturas y posgrados, con diferentes áreas de conocimiento, es natural que haya cierta distancia entre los estudiantes de estos cursos. Tal característica se intensifica cuando se piensa en esta misma oferta en forma de Educación a Distancia (EaD). A menudo limitados a los centros de apoyo presenciales, los estudiantes reducen su interacción, casi siempre, a su clase y a las plataformas digitales de aprendizaje. Sin embargo, aunque sea común, este distanciamiento no es necesario, por lo que crear estrategias que promuevan la integración entre cursos aporta, además del intercambio de experiencias, el sentimiento de pertenencia, característica fundamental para combatir el abandono. Por otra parte, el debate sobre la presencia tiene una importancia crucial en este escenario educativo. Como resultados, la importancia de proporcionar oportunidades para promover discusiones sobre el papel de la universidad en la formación de sus estudiantes como ciudadanos, agentes crítico-reflexivos en todas las áreas del conocimiento, contribuyendo significativamente al control de la deserción y la mejora en términos de una participación más efectiva en todas las actividades que se les ofrecen.

Palabras clave: Educación a Distancia. Educación universitaria. Integración académica. Evasión.



1 INTRODUÇÃO

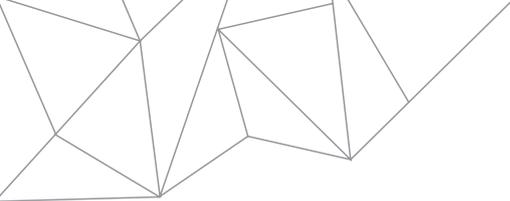
Cada vez mais, observamos um significativo crescimento nas matrículas referentes ao ingresso de estudantes no ensino a distância. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2009 e 2019, o número de matrículas nessa modalidade aumentou em 398%. Ainda sobre esses dados, o ano de 2019 trouxe uma percentagem significativa: foi a primeira vez que o número de matriculados na Educação a Distância (EaD) foi superior ao ensino presencial quando se tratam de Instituições de Ensino Superior privadas (IES). No total, os números de ingressantes foram 50,7% e 49,3%, na educação a distância e presencial, respectivamente.

A credibilidade em relação à EaD ocorre por diversos fatores, entre os quais os baixos custos aos estudantes, a democratização, a interiorização, a flexibilidade de horários, a distância geográfica em grandes centros etc., mostrando que, com o passar dos anos, o que era tido como o grande calcanhar de Aquiles da educação tem sido revisto e ganhando credibilidade. A intensificação das relações virtuais da primeira metade do século XXI, em uma abordagem histórica da IV Revolução Industrial, também tem favorecido essa modalidade de ensino, sem contar as inúmeras IES públicas e privadas que inseriram, em suas matrizes curriculares, disciplinas com cargas horárias que abarcam parte do ensino empreendido via ferramentas digitais a distância.

Ao mesmo tempo em que a EaD possibilita uma série de benefícios aos estudantes, traz em seu seio uma nova configuração no processo de ensino e aprendizagem, surgindo então novos sujeitos e novas formas de ensinar e aprender.

Nas palavras de Santos e Oliveira Neto (2009, p. 2),

Atualmente, percebe-se uma busca constante por novos conhecimentos, de forma que o aprender continuamente tornou-se imperativo. E por esta razão, os processos de ensino e aprendizagem se redefinem para atender a realidade atual. Nesse cenário, surge a Educação a Distância (EaD) de forma renovada e revitalizada, aliada a ela têm-se as tecnologias de informação e comunicação, que rompem-se as barreiras de espaço e tempo. Neste sentido, o estudante torna-se co-responsável pelo seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos e desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e no local que lhe são adequados, sem a participação em tempo integral de um professor. Assim, o educador (professor e/ou tutor) é o mediador deste processo e pode atuar, ora a distância, ora em presença física ou virtual, participando do processo de aprendizagem do estudante, ajudando-o a se organizar temporalmente para permanecer atento às necessidades dos saberes e às necessidades sociais de cada disciplina. Para desenvolver esta mediação ele conta com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como materiais didáticos intencionalmente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação.



Esse processo, embora desenvolva maior autonomia discente, ainda é muito novo quando pensado na história da educação, essencialmente tradicional e presencial. Nesse sentido, o discente, ainda não familiarizado com essas novas demandas, novos agentes e forma de ensino e aprendizagem, sente-se desmotivado e acaba abandonando o curso logo nos primeiros anos. Frisa-se que esse é um dos motivos da evasão estudantil na universidade. Há diversos outros fatores aqui não elencados devido à característica deste texto⁵. Assim, discorreremos sobre as estratégias propostas pelo Núcleo de Educação a Distância de uma instituição do norte paranaense para recepcionar os alunos ao tornar o espaço universitário mais conhecido e compreensível, apresentando sua estrutura física e institucional, bem como informando e conscientizando acerca da importância dos três pilares de uma universidade pública: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa preocupação inicial visa a minimizar os fatores da evasão ante a não familiaridade dos estudantes com os processos pedagógicos, institucionais, assim como sua integração com a comunidade científica.

2 A EVASÃO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

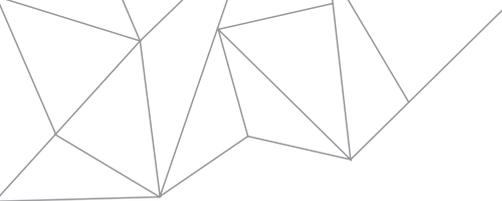
A identificação de elementos inter-relacionados entre a evasão estudantil e a permanência é algo que deve ser cada vez mais analisado. Faz-se necessário analisar o número de novas matrículas na EaD, ou o número de formados, e refletir na mesma medida sobre o motivo da evasão nessa modalidade. Assim sendo, é preciso refletir acerca da universidade na contemporaneidade, pois ao serem criadas estratégias para a permanência, na mesma medida são criados mecanismos que combatam a evasão.

Tapscott e Williams (2010), ao discutirem o papel e a função da universidade no século XXI, afirmam que para a sua sobrevivência esta deve ser alterada e trazer maior inovação para dentro de suas salas. No artigo intitulado: “Innovating the 21st-Century university: It’s time!” (2010), os autores argumentam que os cursos de educação superior estão cada vez mais obsoletos quando comparados ao advento da internet, a qual, por sua vez, tem se tornado a infraestrutura dominante tanto como uma depositária de conteúdo quanto como uma plataforma global de interação.

As universidades estão perdendo o controle sobre o Ensino Superior, pois a Internet está, inexoravelmente, tornando-se a infraestrutura dominante para o conhecimento - tanto como um reservatório quanto como uma plataforma global de intercâmbio de conhecimento entre as pessoas - e como uma nova geração de estudantes requer um modelo muito diferente de Ensino Superior (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18, tradução nossa)⁶.

⁵ Para saber mais sobre a evasão na modalidade EaD, consultar os estudos de Bittencourt e Mercado (2014); Sousa e Maciel (2016).

⁶ Universities are losing their grip on higher learning as the Internet is, inexorably, becoming the dominant infrastructure for knowledge — both as a container and as a global platform for knowledge exchange between people — and as a new generation of students requires a very different model of higher education.



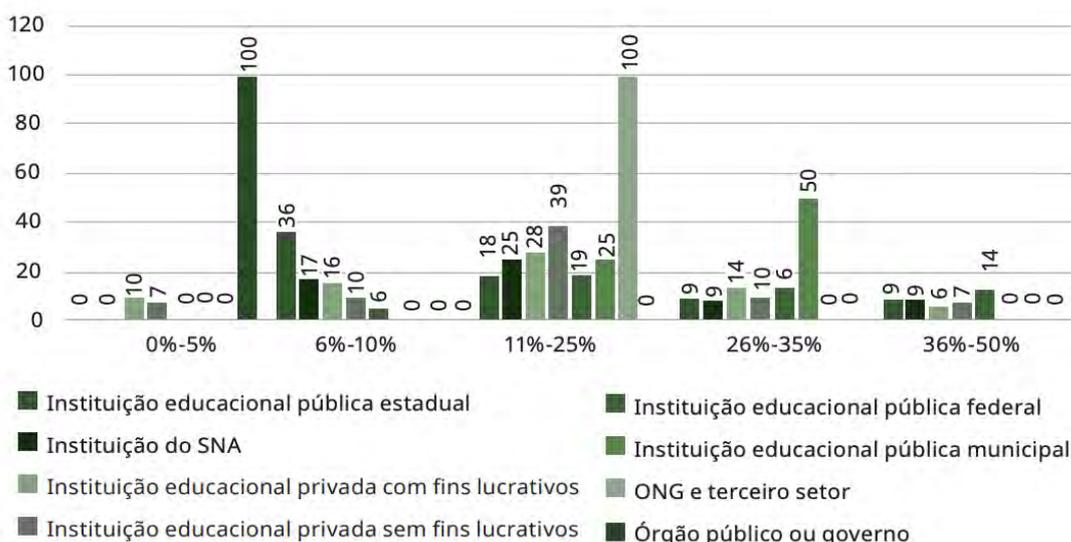
Nesse âmbito, convém a reflexão sobre propostas que tornem o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância mais significativo e engajado para os estudantes que a compõem. Em um contexto marcado cada vez mais por movimentos expressivos em redes, a universidade se torna um *locus* de formação desses sujeitos, pois é ela que traz o conhecimento historicamente acumulado. Destarte, repensar os processos e as formas de acessar os discentes é, também, em grande medida, repensar o próprio fazer docente, a experiência universitária na EaD do século XXI.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) enumera a variedade de motivos que levam à evasão estudantil. No Censo EaD de 2016, consta entre os principais motivos para a evasão dos estudantes da educação a distância a falta de tempo para estudar; questões financeiras; falta de adaptação à metodologia; e a escolha equivocada de curso. Nesse sentido, há um indicativo gráfico para tais percentuais.

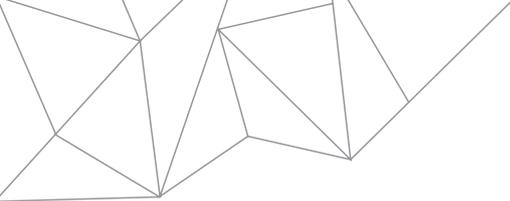
Entre as instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente a distância e as que oferecem cursos livres não corporativos, 32% e 26%, respectivamente, informam estar na faixa de 11% - 25%. Os cursos semipresenciais, presenciais e corporativos têm uma proporção menor de instituições com esse nível de evasão e estão mais representados na faixa de 6% a 10% do que os cursos totalmente a distância (ABED, 2016, p. 151).

Podemos constatar estatisticamente que a evasão tem sido um obstáculo a ser rompido para a manutenção dos cursos na modalidade a distância, como ilustramos no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - A evasão no Brasil.



Fonte: Censo EaD (2016, p. 151).



Pontuamos que a evasão está ligada à desistência do estudante de maneira definitiva em qualquer etapa de seu curso. Entre os fatores, destacamos os que concernem às atitudes que podem ser tomadas pelas equipes das universidades, públicas ou privadas, para minimizar os impactos da evasão. É possível elencar, por exemplo, a relação que se cria entre aluno, tutor e professor, a receptividade desse estudante na instituição e no curso em que se matriculou, bem como a operacionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Outro fator que impactou negativamente a permanência estudantil nas universidades, nos últimos anos, foi a pandemia da Sars-CoV-2. A Covid-19 fez com que a desistência dos alunos em todo o país aumentasse devido às dificuldades nas esferas econômica, familiar, emocional, social, da saúde, entre outras.

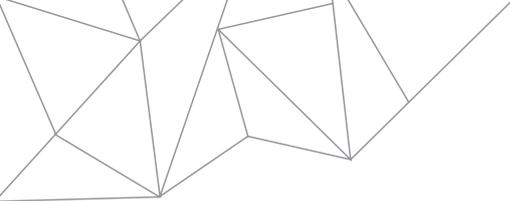
Segundo Novelli *et al.* (2021, p. 3),

A pandemia da COVID-19 tem impactado a sociedade contemporânea de uma forma nunca vista. Relações que anteriormente se estabeleciam de modo físico e presencial adaptaram-se ao on-line. Com a privação dos espaços públicos – outrora transitados – por meio de medidas de distanciamento social e isolamento físico, viu-se nas relações cibernéticas uma possibilidade de reestruturação das relações sociais. Assim como na saúde, economia e outros setores, a educação também se encontrou diante de novos paradigmas para a sua prática.

Ao traçarmos esses limites, é possível refletirmos sobre os processos que impactam positivamente na permanência dos estudantes nos cursos de graduação a distância por eles escolhidos. Isto é, embora a análise quantitativa referente aos dados da evasão seja fundamental para diagnosticar essa fragilidade, é preciso irmos além.

Netto, Guidotti e Santos (2012, p. 21) sinalizam algumas estratégias para a retenção estudantil na EaD. Para os autores, seriam necessários:

Qualificação do corpo docente; Formação docente para o uso do AVA adotado pela instituição; Formação do corpo docente em relação a EAD e estratégias de mediação a distância; Expôr claramente a todos os envolvidos, sejam estes professores ou estudantes, da metodologia e proposta de EAD da instituição; Orientar o egresso da EAD sobre sua corresponsabilidade no processo de aprendizagem; Elaborar estratégias para criação de uma efetiva Comunidade Virtual de Aprendizagem; Estimular o diálogo e as trocas entre os pares; Criar e propor atividades que envolvam os participantes e os estimulem a trabalhar em equipe; Possibilitar aos alunos a avaliação e auto avaliação do curso/disciplina; Delimitar a quantidade de atividades de acordo como tempo para sua realização; Diversificar recursos e formas de expôr conteúdos e atividades, mensurando a qualidade dos mesmos ao invés de primar pela quantidade; e Oportunizar espaço para escrita e reflexão pessoal de cada estudante sobre o seu processo de aprendizagem no curso, tal como os “diários de aula.



Nessa direção, a equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação a Distância da IES pública em que atuamos traçou algumas metas para o engajamento discente dos calouros de seus cursos de graduação e pós-graduação a distância. O maior foco foi mantê-los ativos e com sentimento de pertencimento ao contexto acadêmico, mesmo que em espaços geográficos diferentes. Dessa forma, buscando reduzir a evasão logo nos primeiros anos da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, propusemos a *Semana Acadêmica de Recepção aos Alunos da EaD-2021* com os seguintes objetivos:

- Recepcionar os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação – turmas 2021;
- Apresentar a estrutura organizacional da IES e do Núcleo de Educação a Distância;
- Instruir e auxiliar os alunos sobre a atuação em cursos da EaD;
- Apresentar e refletir acerca das possibilidades de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão durante a realização de um curso a distância.

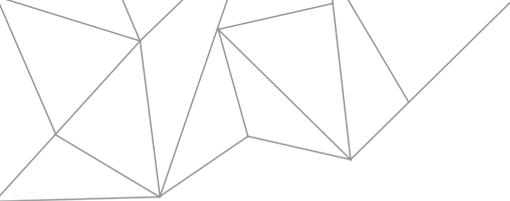
Nossa proposta consistiu em levar aos 584 estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* maiores informações relativas à organização da IES em que se matricularam, bem como auxiliá-los a compreender a estrutura de seus cursos e as possibilidades que os envolvem no tripé da universidade, ou seja, a pesquisa, o ensino e a extensão. Também foram pressupostos da atividade a integração e a interação entre os estudantes distribuídos em seus 26 polos de apoio presencial⁷.

Para além desses fatores, extremamente relevantes para a inserção do discente na universidade, refletimos também sobre a modalidade de EaD, sobre suas especificidades, bem como sobre os direitos e deveres dos que a compõem. E concordamos com os pesquisadores Bittencourt e Mercado (2014, p. 467) quando asseveram que:

A EaD possibilita a muitas pessoas poderem estudar, democratizando a educação com qualidade e por lugares nos quais as universidades não conseguem chegar, priorizando uma educação de qualidade. Esse processo só é possível com a incorporação das TIC, formando um novo cenário educacional no Brasil, oportunizando acesso à informação e conhecimentos a pessoas que estão distantes dos grandes centros urbanos, possibilitando uma certificação para esses sujeitos.

Ante essas tecnologias e sua operacionalização, acreditamos que os estudantes se sentem mais confortáveis na realização das atividades e avaliações, possibilitando a construção dos objetivos da EaD, como asseguram os autores referidos. Logo, defendemos

⁷ Todos os polos de apoio presencial atendidos pela IES em que o estudo foi realizado estão localizados no Estado do Paraná.



que uma boa operacionalização dos AVA, também conhecidos como *Learning Management System* (LMS), cuja finalidade é possuir um sistema de gerenciamento de cursos ofertados na modalidade a distância e tendo como suporte um domínio, *website* vinculado à internet, é crucial para a permanência estudantil nos cursos ofertados na modalidade de educação a distância, uma vez que é a principal ferramenta utilizada para que seja possível a continuidade do ensino a distância.

No tocante ao AVA, Machado Junior (2008, p. 14) esclarece:

Os AVAs são sistemas informatizados desenvolvidos para a administração de cursos pela Internet, reunindo em si diferentes ferramentas para comunicação, interação e avaliação. Estes podem ser projetados pelas próprias instituições de educação ou adquiridos sob encomenda, como uma solução personalizada. Também podem ser adquiridos e adaptados sistemas já prontos, sendo que existe a alternativa de utilização dos sistemas não-comerciais com código-fonte aberto.

Muitos são os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem conhecidos por prestarem o serviço de alocação do curso em suas plataformas, e os mais utilizados são o *Blackboard*, o *Canvas* e o *Moodle*. E por possuir uma programação *open source*, o *Moodle* (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é o que ganha mais destaque em instituições públicas, como é o caso da IES em pauta.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DA I SEMANA ACADÊMICA DE RECEPÇÃO AOS ALUNOS DA EAD-2021

O evento de recepção aos calouros de 2021, em nossa IES, ocorreu entre os dias 03/05/2021 a 06/05/2021 de modo online, via plataformas *Moodle*, YouTube e *Google Meet*, composto por palestras e mesas-redondas com carga horária total de 16 horas. Metodologicamente, por se tratar de um relato de experiência, utilizamos como instrumentos para a descrição das informações a ficha de inscrição no evento, as listas de presença feitas via Google Forms e a participação dos alunos nos chats e fóruns. Realizamos a análise dessas interações e participações de maneira qualitativa, em uma epistemologia de pesquisa interpretativista. A certificação dos cursistas estava condicionada à participação nas atividades de, pelo menos, 75% da Semana. Contamos com a participação de 584 estudantes divididos em dois cursos de especialização lato sensu e cinco cursos de graduação, quais sejam:

- **Especialização**
- Especialização em Gestão Pública Municipal;

- Especialização em Gestão em Saúde.
- **Graduação**
- Administração Pública;
- Ciências Biológicas (Licenciatura);
- Física (Licenciatura);
- Letras Português-Inglês;
- Pedagogia.

Pensamos na Semana como um evento de extensão gratuito, sendo facultativa a participação dos estudantes, tendo, desse modo, de ser realizada a inscrição pelo domínio no Núcleo de Educação a Distância de nossa IES. A programação foi ofertada no período noturno, de modo síncrono, para que o máximo de estudantes pudessem participar. Para aqueles que não puderam comparecer, disponibilizamos assincronamente as palestras e as atividades no AVA criado para o evento.

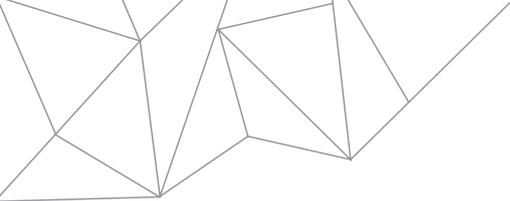
Ao considerarmos que muitos estudantes poderiam ter dificuldades operacionais para sua participação no evento on-line, disponibilizamos o suporte técnico em informática do Nead para que aqueles que ainda não tivessem nenhum conhecimento do AVA Moodle pudessem ter acesso às atividades. Tais medidas possibilitaram a criação de uma lista de presença para que acompanhássemos a participação dos cursistas, e aqueles que não conseguiram preencher ou tiveram alguma dificuldade de acesso puderam entrar em contato conosco, na divisão de Tecnologia e Informação (TI), e sanar suas dúvidas. A programação do evento foi dividida e executada como mostramos no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma da I Semana Acadêmica de Recepção aos Alunos da EaD – turmas 2021.

Data/ carga horária	Tipo de Atividade	Tema
03/05/2021 4 h/a	Palestra Conferência de Abertura	Boas-vindas Aula Inaugural Sou aluno ***! Por onde começar?
04/05/2021 4 h/a	Mesa-redonda	Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: possibilidades e desafios aos alunos da EaD
05/05/2021 4 h/a	Palestra	Estrutura Organizacional da *** e o papel dos tutores na EaD
06/05/2021 4 h/a	Palestra	Conheça o seu curso de Graduação/Pós-Graduação EaD*

Fonte: Os autores (2021).

*Cada curso teve uma palestra com a coordenação e coordenação de tutoria, além da presença de tutores presenciais e a distância e coordenadores de polos.



Ao considerarmos a maior ambientação com a realidade universitária, na qual os discentes acabaram de ingressar, grande parte das palestras e mesas-redondas ofertadas no evento contaram com a participação de professores da própria universidade. Tal processo foi intencional, pois quanto mais próximo o estudante se sentisse de sua instituição, mais afinidade e engajamento poderiam ser gerados em seu primeiro contato com o curso.

No primeiro dia (03/05/2021), ocorreu a palestra de abertura, intitulada Boas-vindas, sendo proferida pela diretora do Nead e pela diretora de Ensino da instituição. Após esse primeiro momento de recepção aos discentes, houve uma conferência de abertura de âmbito geral, chamada Sou aluno da EaD! Por onde começar?, em que se discutiram sobre os direitos e deveres do estudante de um curso na modalidade a distância.

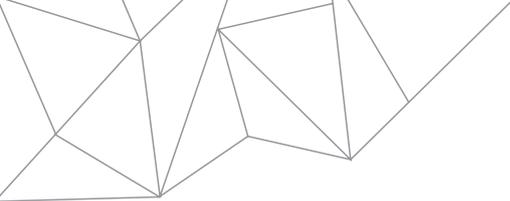
No segundo dia (04/05/2021), oferecemos uma mesa-redonda integrada pelos membros da equipe multidisciplinar e pela diretora do Nead. A temática abordada nessa atividade foi Ensino, Pesquisa e Extensão: possibilidades e desafios aos alunos EaD. Pensamos nessa mesa com o fito de proporcionar aos ingressantes um panorama geral do tripé que compõe a universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão, demonstrando a indissociabilidade entre elas.

No terceiro dia (05/05/2021), com a palestra Estrutura Organizacional da Universidade e o papel dos tutores na EaD, o evento contou com a participação do reitor da instituição e do chefe de gabinete, os quais versaram sobre a importância dos cursos a distância da IES, bem como a sua colocação no ranking nacional e internacional das melhores universidades. Foi também um momento de profícuo diálogo entre a equipe multidisciplinar, professores integrantes do Nead e a diretora desse núcleo, apresentando o papel dos tutores presenciais e a distância na execução do trabalho discente e docente ao longo da graduação e pós-graduação.

No quarto e último dia de encontro (06/05/2021), propusemos a criação de salas específicas na plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet* com os respectivos coordenadores e coordenador adjunto de cada curso a distância que seria iniciado naquele semestre. Por meio desse diálogo, oportunizamos aos discentes cursistas conhecerem um pouco mais das especificidades de seu curso, seus professores, bem como seus companheiros de turma, independentemente do polo de apoio presencial a que pertenciam. O encontro teve como título “*Conheça o seu curso de Graduação/Pós-Graduação EaD*”.

4 ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DISCENTE VERSUS EVASÃO

Embora tenhamos um número significativo de matrículas em cursos ofertados na modalidade a distância, o número ostensivo de evasão traz uma reflexão aos seus



gestores, uma vez que se trata de um problema também de ordem econômica, tanto para IES públicas quanto privadas, porque afeta diretamente a alocação de recursos.

Além do fator econômico, há uma questão de ordem acadêmica, visto que aquela vaga dificilmente é reaproveitada em sua integridade, fragilizando o processo de democratização da educação superior no país. Desse modo, a proposição de estratégias que minimizem a evasão é de suma importância para a própria solidificação dos cursos ofertados e, conseqüentemente, da EaD. Refletir sobre essas questões é, em suma, refletir sobre o próprio processo educativo no século XXI.

Segundo Giraffa e Mora (2013, p.1):

As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno, no setor privado, é uma importante perda de receitas.

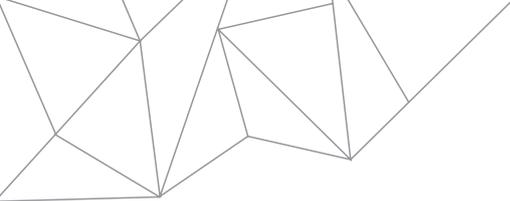
Assim como estes autores, acreditamos que o trato das questões que levam à evasão estudantil na educação a distância devem ser foco de estudos e análises. Apenas elencando amplamente as características que acarretam o trancamento e/ou desistência de um curso de nível de ensino superior, ainda tão almejado pela grande parcela da população, é que conseguiremos traçar estratégias para a superação dessa condição. Assim sendo, é preciso criar indicadores que nos mostrem claramente os perfis dos alunos que ingressam e evadem nessa modalidade.

Um dado interessante para essa dimensão é ter clareza de quem é o estudante que frequenta os cursos da modalidade de educação a distância, qual sua faixa etária, suas expectativas, características; enfim, um mapeamento que dê conta de traçar um perfil completo sobre ele.

Nesse sentido, o Censo da ABED traça um panorama nacional, cujos dados apontam que:

A maior concentração de alunos em cursos a distância está entre 26 e 30 anos e entre 31 e 40 anos. Observamos que 29% dos cursos regulamentados totalmente a distância e 33% dos cursos semipresenciais têm média etária de alunos entre 26 e 30 anos; e que 37% dos cursos regulamentados totalmente a distância e 16% dos semipresenciais têm uma média etária entre 31 e 40 anos. Essa alta incidência de alunos após a idade típica da graduação é significativamente maior na educação a distância (EAD) que nos cursos presenciais. Uma parcela de 20% dos cursos tradicionais que têm alunos na faixa entre 21 e 25 anos, e 20% na faixa entre 26 e 30 anos (ABED, 2016, p. 88).

Podemos perceber que, em âmbito geral, 29% dos alunos estão na faixa etária de 26 a 30 anos, e 37% entre os 31 a 40 anos de idade. Apesar de tais dados serem



importantes, é necessário ter um panorama de cada IES, cada região e cada polo. Apenas um levantamento minucioso trará um olhar para o perfil do aluno da educação a distância de cada universidade, assim como, paralelamente, do motivo de sua não permanência em sua respectiva instituição.

Entretanto, também acreditamos que, além do uso da EaD para gerar dados e pesquisas acadêmicas, é preciso fazer com que os estudantes dessa modalidade também os produzam. Ou seja, defendemos a necessidade de inserir os acadêmicos da educação a distância em grupos de estudos, cursos de extensão, projetos de ensino, projetos de iniciação científica, entre outros. Essa é uma atitude de extrema relevância para a integração desses estudantes no contexto da universidade.

E foi com base nessa ideia que, na *I Semana Acadêmica de Recepção aos Alunos da EaD*, buscamos apresentar todas as possibilidades acadêmicas aos estudantes da educação a distância de nossa IES, integrando-os à realidade da comunidade acadêmica. Acreditamos que, ao se sentirem parte integrante, em cursos de extensão e pesquisa, há maior estímulo para a conclusão e continuidade de seus estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na apresentação e descrição dessa experiência materializada virtualmente no formato de semana acadêmica, reiteramos a importância da integração dos alunos da EaD com o contexto maior de nossa instituição, englobando seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Essa integração, com base em nossa experiência e nos relatos dos participantes, torna nossos alunos motivados e mais ativos em suas atividades acadêmicas. Além disso, ao terem acesso ao que a universidade pode lhes oferecer, mesmo em cursos na modalidade a distância, o compromisso com sua formação acadêmica e profissional passa a ser prioridade.

Pensamos que esses espaços e oportunidades que promovam discussões relativas ao papel da universidade na formação dos alunos enquanto cidadãos, agentes crítico-reflexivos, em todas as áreas do conhecimento, podem contribuir de forma significativa para o controle da evasão e da melhoria em termos de participação mais efetiva dos alunos em todas as atividades que lhes forem ofertadas.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EaD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2016. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

INEP. **Ensino a distância se confirma como tendência**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade a distância: estudo de caso do curso piloto de Administração UFAL/UAB. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins; MORA, Michael da Costa. **Evasão na disciplina de Algoritmo e Programação**: um estudo de a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno. *In*: CONFERENCIA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., Espanha, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/8684>. Acesso em: 28 jun. 2021.

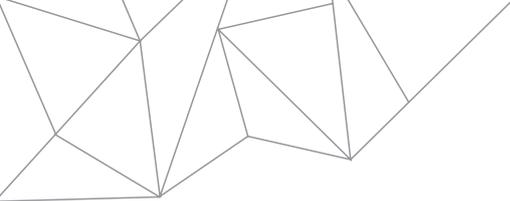
MACHADO JUNIOR, Felipe Stanque. **Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem**. Passo Fundo: IMED, 2008.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls. **A Evasão na EaD: investigando Causas, propondo estratégias**. *In*: CONFERÊNCIA LATINO AMERICANA SOBRE EL ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR. 2. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

NOVELLI, Josimayre; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues; MELLO, Josiane Medeiros; SANTOS, Annie Rose. Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. **EmRede – Revista De Educação a Distância**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.739>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANTOS, Elaine Maria dos; OLIVEIRA NETO, José Dutra de. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

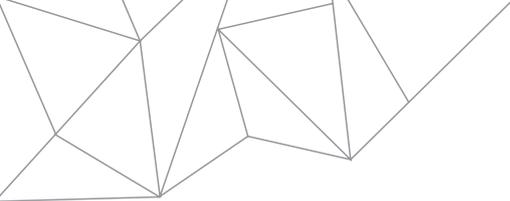
SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da Educação Superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/74w8sQZzJD3nrF5pGQpGy6K/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2021.



TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, Anthony. Innovating the 21st-Century University: It's Time!
EDUCAUSE Review, v. 45, n. 1, p. 16-29, jan./fev., 2010.

Recebido em: 14 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 24 de outubro de 2022.



HIPERTEXTUALIDADE E TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO REMOTO: percepção de professores do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Timon

Francisco Herbert da Silva¹

Edite Sampaio Sotero Leal²

Wesley Clímaco Sena³

RESUMO

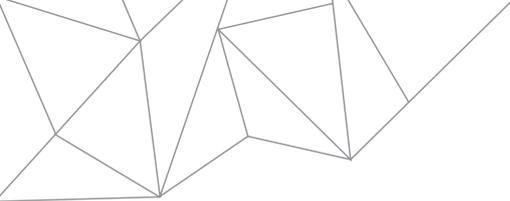
A presente pesquisa intitulada “Hipertextualidade e tecnologia digital no ensino remoto: percepção de professores do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Timon” tem como objetivo geral investigar as percepções dos professores do curso de Letras - Português da UEMA, Campus de Timon, sobre o uso do hipertexto na plataforma SigUEMA, no ensino remoto. Os objetivos específicos da pesquisa são: descrever o tratamento dado pelos professores sobre a ferramenta digital SigUEMA; identificar a percepção dos professores acerca dos recursos da plataforma no ensino remoto e analisar como a plataforma contribui na implementação dos hipertextos no ensino remoto. Os principais autores que contribuíram teoricamente para a pesquisa são: Coscarelli (2009); Oliveira (2020); Marcuschi e Xavier (2010). A metodologia da pesquisa é de cunho descritivo, qualitativo e de campo, cujo corpus é composto de um questionário com 10 questões, no Formulário Google. O referido questionário foi respondido por 6 (seis) professores da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Timon. Como forma de organizar os dados, elaboramos quadros contendo as perguntas, parâmetros e respostas. De modo geral, os resultados demonstram a relevância da hipertextualidade para o ensino e, em contrapartida, uma carência nas tecnologias digitais no ensino remoto.

Palavras-chave: Hipertextualidade. Letramento digital. Tecnologias digitais.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. E-mail: franherberthysilva@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal. E-mail: soteroedite@gmail.com.

³ Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: wesleysena1@aluno.uema.br.



HYPertextUALITY AND DIGITAL TECHNOLOGY IN REMOTE TEACHING: perception of teachers of the Portuguese Literature course of the State University of Maranhão, Campus Timon

ABSTRACT

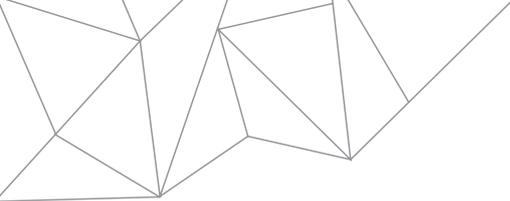
The present research entitled “Hypertextuality and digital technology in remote teaching: perception of teachers of the Portuguese Literature course of the State University of Maranhão, Campus Timon” has as general objective to investigate the perceptions of the professors of the Portuguese Literature course of UEMA, Campus Timon, on the use of hypertext on the SigUEMA platform, in remote teaching. The specific objectives of the research are to describe the treatment given by teachers to the digital tool SigUEMA; to identify the teachers' perception about the platform's resources in remote teaching, and to analyze how the platform contributes to the implementation of hypertexts in remote teaching. The main authors who contributed theoretically to the research are Coscarelli (2009); Oliveira (2020); Marcuschi and Xavier (2010). The research methodology is of a descriptive, qualitative and field nature, whose corpus is composed of a questionnaire with 10 questions, on Google Forms. This questionnaire was answered by 6 (six) professors from the State University of Maranhão, Campus Timon. As a way of organizing the data, we created tables containing the questions, parameters and answers. In general, the results demonstrate the relevance of hypertextuality for teaching and, on the other hand, a lack of digital technologies in remote teaching.

Keywords: Hypertextuality. Digital literacy. Digital technologies.

HIPERTEXTUALIDAD Y TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: percepción de los profesores del curso de Lengua Portuguesa de la Universidade Estadual do Maranhão, campus de Timón

RESUMEN

La presente investigación titulada “Hipertextualidad y tecnología digital en la enseñanza a distancia: percepción de profesores del curso de Letras - Português de la Universidad Estadual de Maranhão, Campus de Timon” tiene como objetivo general investigar las percepciones de los profesores del curso de Letras - Português de la UEMA, Campus Timon, sobre el uso del hipertexto en la plataforma SigUEMA, en la enseñanza a distancia. Los



objetivos específicos de la investigación son: describir el tratamiento que dan los docentes a la herramienta digital SigUEMA; identificar la percepción de los docentes sobre los recursos de la plataforma en la enseñanza a distancia y analizar cómo la plataforma contribuye a la implementación de hipertextos en la enseñanza a distancia. Los principales autores que contribuyeron teóricamente a la investigación son: Coscarelli (2009); Oliveira (2020); Marcuschi y Xavier (2010). La metodología de investigación es de carácter descriptivo, cualitativo y de campo, cuyo corpus está compuesto por un cuestionario de 10 preguntas, en el Formulario de Google. Este cuestionario fue respondido por 6 (seis) profesores de la Universidad Estadual de Maranhão, Campus de Timón. Como una forma de organizar los datos, creamos tablas que contienen las preguntas, parámetros y respuestas. En general, los resultados demuestran la relevancia de la hipertextualidad para la docencia y, por otro lado, la carencia de tecnologías digitales en la enseñanza a distancia.

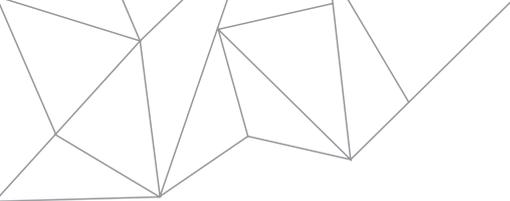
Palabras clave: Hipertextualidad. Alfabetización digital. Tecnologías digitales.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se realizou a partir da vivência dos autores no período do ensino remoto no Brasil. Assim, entendemos ser necessário discutir sobre a hipertextualidade e a ferramenta digital na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Timon), pois fazemos o uso da plataforma *SigUEMA* para trabalhar com a hipertextualidade nessa nova modalidade de ensino com ênfase à escrita, bem como às atividades propostas nas disciplinas. Essas atividades, em sua maioria, são realizadas através de hipertextos com vistas a proporcionar os encontros assíncronos e síncronos.

Desse modo, é uma discussão importante tanto para o professor quanto para o aluno, visto que o ensino, atualmente, busca facilitar a comunicação e a movimentação dos textos na esfera digital, garantindo, assim, um amplo acesso ao ensino através das ferramentas digitais, contribuindo para o aprendizado do aluno e o trabalho do professor, dando-lhes uma maior eficiência quanto ao ensino realizado no ambiente virtual.

Ademais, a educação brasileira ainda está atrelada ao ensino tradicional, usando métodos que se referem à utilização de livro e lousa na abordagem de leituras e atividades, deixando de lado o conhecimento da informática e, conseqüentemente, a noção sobre o uso de hipertexto nas ferramentas digitais. Nesse contexto, os professores e os alunos ficam refém da falta de suporte digital para implementação de atividades no decorrer da abordagem das disciplinas, em que muitas instituições ainda não estão preparadas para essa nova modalidade de ensino remoto.



Cambráia (2018) argumenta que o desenvolvimento da reflexão e de enfoques sobre as ferramentas digitais levam o alunado a ter um pensamento mais crítico e inovador no processo de ensino-aprendizagem por meio da cultura digital. E, independente das ferramentas disponíveis, é importante o conhecimento e a construção das leituras através das inovações de ensino para o aluno e para a instituição, destacando os desafios enfrentados nessa nova modalidade de ensino pela instituição.

Diante dos estudos de Lacerda e Santos (2020), é importante ressaltar que elas realizaram uma análise feita em *sites* de *blogs* educacionais de escritas de artigos de opiniões, colaborando, desse modo, para o uso e mediação do ensino através das ferramentas digitais com as quais facilitam no ensino-aprendizagem e no engajamento de leitura e da escrita com a utilização do *blog*, ressaltando que os alunos podem produzir textos sem a ajuda do professor.

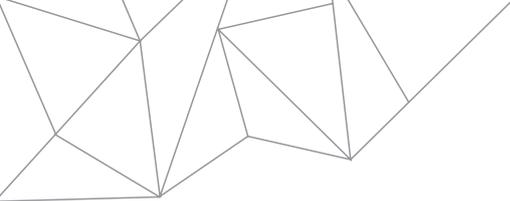
O estudo de Carvalho Júnior e Martins (2019) aponta para as percepções dos alunos diante da ferramenta digital e metodológica, indicando que a ferramenta digital contribui para o desempenho dos alunos durante as leituras de hipertexto, e, com isso, enfatizam a necessidade de estudos voltados para o hipertexto na ferramenta digital. Neste contexto, partimos do seguinte questionamento: Como o professor do curso de Letras - Português aborda o hipertexto para trabalhar com a leitura e as atividades propostas na ferramenta digital no ensino remoto?

Para isto, temos como objetivo geral investigar as percepções dos professores do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Timon, sobre o uso do hipertexto na plataforma *SigUEMA* no ensino remoto.

A metodologia da pesquisa é de cunho descritivo, qualitativo e de campo, visto que se desenvolveu através de um questionário do Formulário Google, enviado via *e-mail* e *WhatsApp*, com dez perguntas abertas aos dez professores que compõem o quadro de professores do curso de Letras, Campus de Timon, mas somente seis professores responderam ao questionário.

Para análise dos dados, elaboramos quadros contendo perguntas, parâmetros e respostas. É importante destacar que, para discussão deste artigo, selecionamos apenas quatro perguntas do total de dez perguntas do questionário respondido pelos professores.

Nas páginas seguintes, apresentamos uma discussão sobre a hipertextualidade, o ensino de Língua Portuguesa e o Ensino Remoto. Em seguida, enfatizamos sobre a percepção dos professores do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Timon, sobre a hipertextualidade. E, por último, as considerações finais.



2 HIPERTEXTUALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A hipertextualidade é, de certa forma, um texto cujo a terminologia não é linear, visto como um conjunto de informação que proporciona ao leitor navegar, instantaneamente, em outros textos por intermédio de *links*, proporcionando interações entre os sujeitos, constituindo um diálogo com outros textos.

Segundo Marcuschi e Xavier (2010, p. 198), “O hipertexto surge como a possibilidade de discutir a textualidade à luz de teorias textuais e também cognitivas, em um portador de texto, o hipertexto, disponibilizado em um veículo com especialidades próprias, como se configura a internet”.

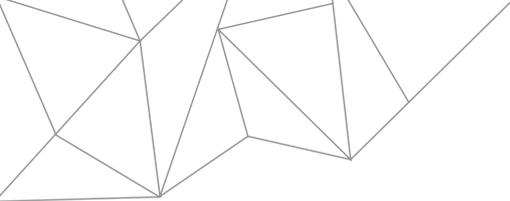
Nesse contexto, o hipertexto está atrelado a diversos segmentos textuais. Os sujeitos navegam em outros textos sem uma sequência padrão de um texto normal, em que os *links* hipertextos proporcionam interações com outros textos através desses segmentos hipertextualizados, possibilitando ao leitor averiguar uma forma padrão ou não, ou seja, os leitores na esfera digital, de certa maneira, interagem fazendo o uso do hipertexto.

Os textos são, naturalmente, um campo de conhecimento do saber, em que esse recurso não está só inserido a outros saberes, mas ganha uma viabilidade quando textualizado pelo sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito utiliza o hipertexto como recurso e suporte didático digital, garantindo um amplo acesso ao ensino através das ferramentas digitais, o que facilita o aprendizado do discente e a prática docente, dando-lhes uma maior eficiência no ambiente virtual por meio das relações hipertextuais.

Desse modo, Lévy (2003, p. 43) entende que:

[...] o suporte digital permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas. Um continuum variado se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior das quais um grande número de pessoas anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais.

Entendemos, portanto, que o hipertexto é muito relevante ao ensino. Esta ferramenta digital facilita a comunicação e a informação, trazendo recursos que possibilitam manter, alterar e adotar caminhos de leitura para o aluno e atividades propostas pelo professor. Essa rede de conexão de hipertexto, atrelada a outros textos, proporciona ao sujeito um amplo acesso aos ambientes virtuais através das habilidades que o letramento digital facilita quanto ao desenvolvimento de novos tipos de leitura e de escrita nas tecnologias digitais.



Assim, o hipertexto é o caminho para leitura e escrita no contexto do ensino-aprendizagem dos sujeitos, pois pode proporcionar um diferente campo de conhecimento, identificação de fontes e revisão que, significativamente, proporcionam uma redefinição curricular dos sujeitos.

Neste contexto, a dinâmica do hipertexto favorece o campo do conhecimento e das atividades propostas nos ambientes virtuais, dando uma maior cooperação aos sujeitos na interação, bem como contribui para uma cognição mais aberta e ativa no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que pode estabelecer uma liberdade de expressão na esfera digital.

Na contemporaneidade, o hipertexto é um grande avanço para leitura, visto que ele proporciona utilizar novas formas de abordar a criatividade durante o desenvolvimento da aprendizagem na sociedade modernizada, impondo uma liberdade de se expressar diante dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais.

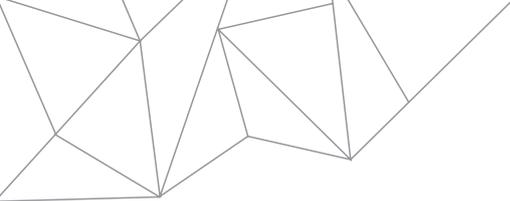
O hipertexto proporciona ao sujeito leitor uma conexão através de *hyperlinks* no âmbito virtual, pois possibilita que o sujeito reorganize as estruturas descontínuas nas navegações-leituras. Sem o conhecimento específico do hipertexto e o uso das ferramentas digitais, o sujeito não consegue esse conjunto de ligação de texto na tomada da leitura e da escrita.

Segundo Koch (2009, p. 61), “todo texto é um hipertexto”, ou seja, a hipertextualidade nada mais é do que um facilitador de aprendizagem, porque o hipertexto engloba todas as modalidades de textos, considerado suporte e agilidade no acesso de informações.

De tal modo, o texto hipertextualizado, proposto pelos docentes nas plataformas digitais, torna-se eficaz na rapidez da veiculação de leitura e de atividade, uma vez que os discentes podem reunir, num só meio, recursos linguísticos utilizados nas ferramentas digitais.

Nessa perspectiva, a nova tecnologia do hipertexto potencializa a rapidez de práticas sociais em oferecer e estender diversos segmentos multimodais para uma vinculação de textos num só lugar, potencializando mais ainda o aprendizado do sujeito para inferir novos meios de abordagem de uma linguagem discursiva não linear diante de recursos propostos pelas tecnologias digitais.

Além do mais, o hipertexto apresenta diversas formas de comunicar e informar, e uma delas é a hipermídia, que, por sua vez, faz uso de recursos audiovisuais, utilizando som e imagem na comunicação entre os sujeitos. Logo, a hipermídia permite ao sujeito aplicar diferentes formas de se transferir o conhecimento e as estratégias.



A hipermídia é muito utilizada, atualmente, na cultura digital, possibilitando novas formas de se trabalhar no ensino educacional, como, por exemplo, os filmes, documentários e as videoaulas que facilitam ainda mais a transmissão, a manifestação do conhecimento e a informação sobre determinado conteúdo, bem como a mediação do ensino por meio do ambiente virtual.

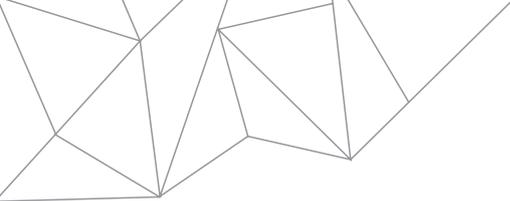
Conforme Marcuschi e Xavier (2010, p. 210): “[...] o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia”. Nessa perspectiva, entendemos a relevância da hipermídia para a compreensão do leitor na busca por informações, visto que proporciona a multidimensionalidade em diversas formas de explorar e buscar, no mesmo ambiente digital, o recurso do hipertexto. Por conseguinte, o texto hipertextualizado é atrelado à hipermídia, de certa forma, favorece o campo de expansão do conhecimento e das informações sobre um determinado conteúdo, possibilitando o acesso a outras mídias através do *hiperlink*.

Ferrari (2019, p. 109) afirma que: “Hipermídia e multimídia são conceitos utilizados até hoje para designar, também, uma região no cenário cultural na qual se manifestam vários trabalhos que utilizam as novas mídias, os meios digitais com mais de uma mídia.” Nesse contexto, a hipermodernidade vem ganhando espaço na cultura digital, proporcionando aos sujeitos meios mais acessíveis de se comunicarem e transmitirem os conhecimentos e as informações diante das tecnologias digitais, possibilitando ao sujeito aderir ou adquirir novas habilidades para o ensino educacional.

Portanto, o hipertexto abrange uma carga de informações não linear de textos, bem como contribui para expansão da hipermídia como uma forma do sujeito buscar informações e comunicações em diversas plataformas digitais e navegações na *Web*.

2.1 Ensino remoto

Nos últimos anos, vimos diversas transformações educacionais com vistas a adaptar e potencializar o aprendizado por meio do ensino remoto, apresentando um conjunto de funções para o ensino e a aprendizagem no cenário atual. É relevante pensar e repensar sobre esse novo modelo com aparato das tecnologias digitais para o ensino, ou seja, uma nova forma de interação entre os docentes e discentes. Assim, entendemos a relevância do ensino remoto no âmbito educacional, de modo que este novo modelo se materializa através da funcionalidade da tecnologia, contribuindo aos sujeitos uma interação à distância, no momento das atividades síncronas e assíncronas.



Sobre o ensino remoto, Alves (2020, p. 356) entende que: “Tal percepção tem gerado situações de estresse [...] de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais.” A interação entre as salas virtuais e as plataformas digitais se torna um processo desafiador entre os sujeitos, sendo que essa modalidade é relativamente nova no âmbito educacional. Há carência de conhecimento por parte dos sujeitos nessa nova cultura que, conseqüentemente, gera situações de desconforto no contexto do ensino.

Para tal, as instituições de ensino estão enfrentando certos desconfortos no que diz respeito ao ensino remoto, principalmente, em redes particulares e públicas, sendo possível evidenciar situações desagradáveis no âmbito do ensino. Essa modalidade requer uma postura crítica, pois ela não é uma simples ferramenta educacional usada em um período emergencial. Há a necessidade de certas habilidades no meio digital, que podem proporcionar mais conhecimento e experiência.

Oliveira (2020, p. 12) argumenta que:

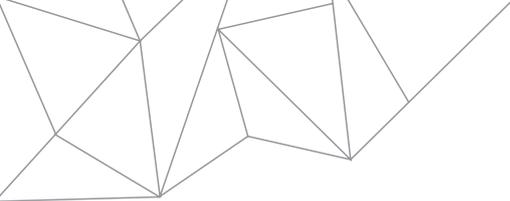
O ensino remoto não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem.

O ensino remoto requer uma postura crítica, pois ele não é uma simples ferramenta educacional presencial, mas sim que diz a respeito ao espaço virtual, em que é preciso habilidades na esfera digital. A adaptação dessa tecnologia digital nas instituições requer do sujeito uma perspectiva mais ativa sobre o letramento digital para se colocar em prática um conjunto de estratégias e planejamento para uma aprendizagem mais ativa no âmbito educacional das instituições.

Ademais, o ensino remoto é de fato pouco debatido, porém, com os avanços das TICs, certamente, essa nova modalidade de ensino está sendo bastante procurada em diversas instituições e, de certa forma, é profícuo iniciar debates e propostas de um ensino híbrido no contexto do ensino remoto.

Sem dúvida, as tecnologias digitais mudaram significativamente o contexto atual da humanidade, sobretudo no ambiente de trabalho e de ensino. E assim, é impossível não haver debate acerca do ambiente virtual, visto que as instituições educacionais estão em um período de transformações e de desenvolvimentos tecnológicos.

Nesse contexto de transformações, o ambiente virtual apresenta diversas multimodalidades, como a leitura crítica, debates em fóruns e videoaulas que proporcionam aos sujeitos uma interação mais ampla no ensino aprendido, possibilitando o desenvolvimento e o envolvimento de materiais didáticos digitais. Entendemos o poderoso



papel do ambiente virtual para o ensino, pois é um espaço de interações mútuas entre os sujeitos e a aplicação de atividades propostas através de uma linguagem discursiva ilustrativa, dinâmica, proporcionando ao estudante acesso ao conhecimento com rapidez.

3 HIPERTEXTUALIDADE: percepção dos professores do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Maranhão, campus Timon

Como já foi dito acima, no Campus de Timon, há dez professores no Curso de Letras, mas somente seis professores responderam ao questionário proposto como parte importante deste trabalho. Consideramos importante destacar a última titulação dos professores que participaram da pesquisa, a saber: 1 (um) professor com doutorado, 4 (quatro) mestres e 1 (um) especialista. Das dez questões, selecionamos quatro questões respondidas pelos seis professores para discussão deste artigo.

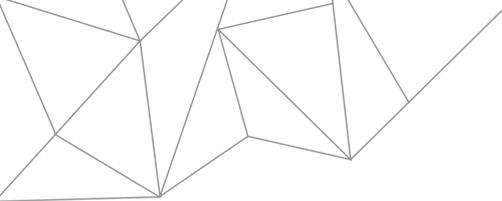
No primeiro quadro, apresentamos a primeira pergunta e respostas dos professores. Utilizaremos a letra P para, doravante, designar professor.

Quadro 1 – Como você proporciona a leitura no meio digital? Para isto, tome como parâmetro a plataforma do *SigUEMA*.

PERGUNTA	1. Como você proporciona a leitura no meio digital? Para isto, tome como parâmetro a plataforma do <i>SigUEMA</i> .
PARÂMETRO	RESPOSTAS
P1	Disponibilizo o material que será usado na disciplina em formato PDF ou <i>links</i> que direcionam os alunos para a pasta com material, como o <i>SigUEMA</i> tem um limite (em MB) para arquivos, postando o <i>link</i> o próprio aluno pode baixar. <i>Links</i> de vídeos e plataformas utilizadas também.
P2	Na plataforma <i>SigUEMA</i> sugiro leituras em tarefas e fóruns, a considerar: textos em PDF e <i>links</i> de acesso a textos na <i>Web</i> . Geralmente, são artigos publicados em revistas científicas, vídeos do <i>YouTube</i> e/ou livros da área.
P3	De acordo com a disciplina, vários livros são disponibilizados para os alunos após apresentação dos temas e autores, bem como comentários sobre os enredos para despertar o interesse pelas leituras propostas. Os alunos são livres para trocarem os livros, desde que estejam de acordo com a proposta a ser trabalhada na disciplina.
P4	Ainda não tenho acesso à plataforma <i>SigUEMA</i> .
P5	Por meio de livro e texto no formato PDF, dicas de leitura e <i>links</i> de textos acadêmicos, dentre outros.
P6	Disponibilizo o texto em arquivo PDF na plataforma <i>SigUEMA</i> , marcando a opção de notificação e, em seguida, aviso à turma pela plataforma de mensagens instantâneas sobre a necessidade da leitura do material postado.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

P1, P2, P3, P5 e P6 abordaram sobre a utilização da leitura na esfera digital, explicando a utilização de atividades na plataforma *SigUEMA*. O P1 esclarece que a plataforma *SigUEMA* tem o “limite em (MB)”, mas a plataforma apresenta outros métodos



para explorar e transmitir o conhecimento sobre o determinado conteúdo, como destacam os P1, P2, P5 e P6, que utilizam o material em “formato PDF”, tornando a leitura mais eficaz, podendo baixar ou ler virtualmente os “textos na *web*”. Neste viés, Lévy (2003) aborda que os *links* postados na plataforma proporcionam ainda mais a interação entre os sujeitos.

P1 e P2 destacam a utilização de “*links de vídeo*” de outras plataformas para o *SigUEMA*, apresentando outras mídias para ampliar as leituras feitas em PDF, efetivando e favorecendo ainda mais o campo de conhecimento e aprendizagem do aluno no ambiente virtual, contribuindo para realização das atividades propostas com eficácia e rapidez na plataforma.

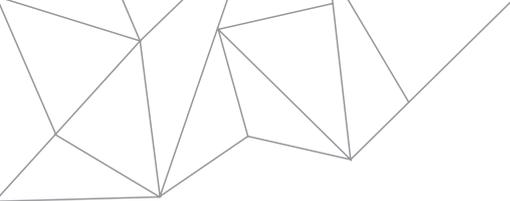
P1, P2 e P5 destacaram a relevância do uso do hipertexto e da hiperímia para as leituras na esfera digital, apresentando, assim, diversas formas para se efetivar comunicação e informação, sendo que o hipertexto pode ser atrelado, ou não, à hiperímia, que, por sua vez, faz uso de recursos audiovisuais, utilizando som e imagem para estabelecer a comunicação entre os sujeitos. O informante P4 não tem acesso à plataforma *SigUEMA*, sendo possível inferir que é um docente novo na instituição.

As leituras no ambiente digital são ampliadas ao texto devidamente inscrito na interação com outros textos. Neste contexto, Coscarelli (2009) enfatiza que a interação entre os textos pode se estender aos vídeos, dependendo do estado ou condição do sujeito sobre o letramento digital, ou seja, quanto mais se utilizam esses recursos, mais se obtém conhecimentos das tecnologias digitais, dando êxito às construções de leitura e de escrita na esfera digital. No segundo quadro, apresentamos a segunda pergunta e respostas dos professores:

Quadro 2 – A leitura a partir do recurso de hipertextualidade é não-linear. Diante disso, podemos pensar na hipertextualidade como uma forma de intertextualidade?

PERGUNTA	2. A leitura a partir do recurso de hipertextualidade é não-linear. Diante disso, podemos pensar na hipertextualidade como uma forma de intertextualidade?
PARÂMETRO	RESPOSTAS
P1	Acredito que sim, pois a hipertextualidade permite que acessemos o texto fonte rapidamente. Sendo uma relação intertextual explícita, implícita ou derivada, a hipertextualidade facilita essa retomada e compreensão.
P2	Sim, podemos pensar na hipertextualidade como uma forma de intertextualidade, tendo em vista que há a possibilidade de se estabelecer relações entre hipertextos.
P3	Sim é uma forma de intertextualidade, ressaltando-se, no entanto, que o aluno deve estar preparado para ligar os vários textos e ir além, propondo um final novo para uma história, infantil, por exemplo.
P4	Sim. A partir de uma rede de textos que dialogam entre si, podemos considerara a intertextualidade que favorecerá a construção do conhecimento do aluno.
P5	Sim. A rede de memória por meio do link que desloca o leitor de uma textualidade e o liga a outra remete à noção de intertextualidade.
P6	Sim, porque, à sua maneira, a hipertextualidade nos conduz à percepção sobre um diálogo existente entre os textos relacionados.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).



Conforme foi apontado por P1, P2, P3, P4, P5 e P6, o hipertexto é como uma forma de intertextualidade, que pode ser interpretado como uma interação com outros textos para a “retomada da compreensão” e, assim, o uso dos textos hipertextualizados favorecem o campo do conhecimento e das atividades propostas nos ambientes virtuais.

O P3 salienta que “o aluno deve estar preparado para ligar os vários textos”, pois estes tipos de eventos atrelados à tecnologia digital favorecem a interlocução entre sujeitos, principalmente quando se trata do ensino-aprendizagem em meios digitais, em que os professores exigem esse conhecimento. P4 destaca que o hipertexto e a intertextualidade geram uma “construção do conhecimento” no ambiente virtual para o sujeito.

P4 e P6 enfatizaram que os hipertextos “dialogam” entre si, em virtude de que o hipertexto potencializa a rapidez de práticas sociais, uma vez que oferece diversos campos de segmentos multimodais para uma vinculação de textos num só lugar, com uma “rede de memória”, conforme destacado pelo P5, proporcionando, assim, interações entre os sujeitos, estabelecendo uma linguagem discursiva entre outros textos através de *hiperlinks*.

A hipertextualidade enriquece o campo do conhecimento dos docentes e dos discentes nas atividades propostas relacionadas à escrita e à leitura. Koch (2009) destaca que a interatividade de textos hipertextualizados na *web* possibilitam navegar em vários tipos de textos como uma intertextualidade que dialogam no mesmo assunto/conteúdo abordado pelos professores, dando-lhes uma maior abertura para os encontros assíncronos e síncronos no ensino remoto.

No terceiro quadro, apresentamos a quarta pergunta do questionário e respostas dos professores.

Quadro 3 – Quais recursos da plataforma SigUEMA contribuem para o uso da hipertextualidade? Descreva sua experiência antes e durante as aulas remotas.

PERGUNTA	4. Quais recursos da plataforma <i>SigUEMA</i> contribuem para o uso da hipertextualidade? Descreva sua experiência antes e durante as aulas remotas.
PARÂMETRO	RESPOSTAS
P1	Antes das aulas remotas o uso do <i>SigUEMA</i> era mais restrito, apesar de já disponibilizar materiais através de <i>links</i> . Para o uso da hipertextualidade, podemos disponibilizar <i>links</i> de texto, vídeos e qualquer outro recurso digital, como plataformas interativas como <i>Mentimeter</i> . Estes <i>links</i> podem ser disponibilizados nos fóruns, atividades, questionários, enquetes, nas referências do plano de ensino online, nas notícias, etc.
P2	O <i>SigUEMA</i> é uma plataforma que apresenta muitas possibilidades de uso da hipertextualidade, por meio de recursos, como: tarefas e fóruns. Geralmente, são os recursos que utilizo em minhas disciplinas, entre outros disponíveis.

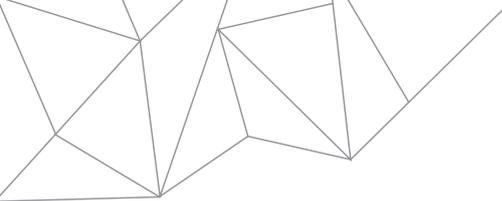
PERGUNTA	4. Quais recursos da plataforma <i>SigUEMA</i> contribuem para o uso da hipertextualidade? Descreva sua experiência antes e durante as aulas remotas.
PARÂMETRO	RESPOSTAS
P3	Não usei a plataforma <i>SigUEMA</i> para esta finalidade.
P4	Não tenho acesso ao <i>SigUema</i> ainda. No entanto, utilizo o sistema <i>Sigaa</i> nas outras duas universidades com as quais tenho vínculo acadêmico e empregatício. Como o sistema é o mesmo é o mesmo da UEMA. (O <i>sigaa</i> é um sistema que foi desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)). Todos os subsistemas <i>sigaa</i> que eu uso, a saber: <i>sigaaufpi</i> , <i>sigaaunemat</i> , são replicados a partir do referido sistema da UFRN. Enquanto docente, utilizo tal sistema especificamente como suporte de gêneros. Isso mesmo antes das aulas remotas.
P5	O espaço dos materiais e de tarefas no ambiente de sala de aula do próprio, encontro virtual constitui diferenciadores no processo
P6	Eu não utilizo a plataforma <i>SigUEMA</i> durante as aulas remotas. Antes das aulas remotas, eu a utilizo para a postagem do material de leitura e realização de atividades. Durante as aulas remotas, eu utilizo a plataforma <i>Teams</i> , fazendo uso de <i>links</i> de acesso ao material escrito, além de slides e vídeos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme foi abordado por P1, P2, P5 e P6, a contribuição da hipertextualidade, na plataforma *SigUEMA*, serve como recurso e suporte didático digital para “tarefas e fóruns”, como destacou o P2, garantindo um amplo acesso ao ensino através das ferramentas digitais, o que facilita o aprendizado do discente e o trabalho do docente, dando-lhes uma maior eficiência no mundo virtual por meio das ligações hipertextuais, em que o hipertexto estabelece uma rede de liberdade de se expressar na esfera digital.

As experiências abordadas por P1, P4 e P6, antes do ensino remoto sobre o uso da hipertextualidade na plataforma *SigUEMA*, podem ser observadas quando se enfatiza que já disponibilizavam os “materiais através de *links*”, como destaca o P1, visto que o hipertexto engloba as formas dialógicas atravessadas pela contribuição do suporte. P1, P4 e P6 enfatizam as contribuições desse recurso para a eficácia do ensino. O informante P4 não tinha acesso total da plataforma, mas enfatizou a utilização de outra plataforma “*Sigaa*” em outra instituição de ensino superior, cujos recursos são os mesmos do *SigUEMA*, endossando que a ferramenta digital facilita a comunicação e a informação, pois esses recursos possibilitam manter, alterar e adotar “postagem do material de leitura”, conforme destaca P6.

As experiências abordadas por P1 e P5 durante o ensino remoto sobre o uso da hipertextualidade na plataforma *SigUEMA* proporcionaram aos docentes e aos discentes a comunicação e a informação mais ativa e rápida para as aulas assíncronas e síncronas através do “*Mentimeter*” e “*Teams*”. A hipertextualidade traz alternativas e benefícios a serem aplicados nas propostas e atividades entre os sujeitos por meio de *links*. O informante P3 não utilizou a plataforma *SigUEMA* para a hipertextualidade como recurso ao ensino-aprendizagem.



A plataforma *SigUEMA* tem várias funções, como exemplo, a utilização e postagem do hipertexto com o objetivo de desenvolver a escrita e a leitura através de *links*. Muito além, essa plataforma contribui para proposta de fóruns acerca de um determinado assunto/conteúdo, possibilitando ao sujeito buscar informações de forma mais rápida na *web* para fortalecer o seu argumento às atividades propostas, assim como favorece à atuação docente na utilização de recursos que tornam o ensino mais dinâmico e eficiente.

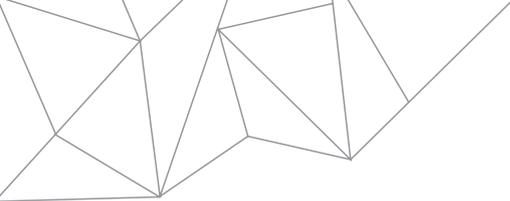
A seguir, apresentamos a sexta pergunta do questionário e as respostas dos professores.

Quadro 4 – Quais as contribuições da hipertextualidade para o ensino de Língua Portuguesa? Apresente exemplos no decorrer de sua explicação.

PERGUNTA	6. Quais as contribuições da hipertextualidade para o ensino de Língua Portuguesa? Apresente exemplos no decorrer de sua explicação.
PARÂMETRO	RESPOSTAS
P1	O fato de poder pesquisar e interagir com outras plataformas, vídeos, tutoriais e até mesmo páginas específicas para o ensino de Língua Portuguesa.
P2	O uso da hipertextualidade é significativo para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando se refere à modalidade remota. Ela pode ser usada para a realização de pesquisas, resolução de atividades, estudos etc. Assim, é importante destacar que os professores cumprem um papel preponderante nesta questão, o que vem a exigir deles uma melhor preparação e aperfeiçoamento para como o uso adequado das novas tecnologias no contexto educacional.
P3	Vários. Além de ampliar o horizonte de expectativas do leitor em várias frentes, treina-o para o manuseio das ferramentas do mundo digital. Em uma história com a passagem do tempo linear, pode-se abrir links que levem ao autor ou a um acontecimento real que proporcionou à escritura daquela narrativa, por exemplo.
P4	A concepção de hipertextualidade deve orientar o estudo de gêneros textuais e de domínio discursivo na prática docente como um todo. É preciso deslocar o pensamento do nível processual para o da verticalização. Entender o texto como uma materialidade linguístico-discursiva é inserir as práticas linguageiras em domínios de circulação que possibilitam compreender a própria realidade social. Isso contribui para a formação dos usuários do vernáculo uma vez que passarão a empreender que o gênero se impõe e marca o texto em uma rede muito maior de relações discursivas.
P5	Não estou apta
P6	As contribuições são muitas e muito valorosas, trabalhar com o texto no ensino de língua portuguesa é o que há de mais vantajoso para a aprendizagem. Se pudermos adaptar esse trabalho para a utilização do recurso da hipertextualidade, então, além de tudo, desenvolvemos, no aluno, o letramento digital.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Sobre a contribuição da hipertextualidade no Ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, no período de aulas remotas, os professores P1, P2, P3, P4 e P6 destacam a importância do hipertexto para o desenvolvimento das habilidades, bem como manusear textos e “ampliar horizonte” do sujeito leitor, como destaca o P3, ou seja, podendo oferecer interação entre os sujeitos a usarem *links* hipertextuais com a finalidade de contribuir para a interlocução.



Essa rede de conexão de hipertexto atrelada a outros textos possibilita “interagir com outras plataformas”, como destaca o P1. Além do mais, acreditamos possibilitar ao sujeito um amplo acesso aos ambientes virtuais no ensino remoto através das suas habilidades para o “letramento digital”, conforme aponta o P6, proporcionando, assim, que o sujeito desenvolva novos tipos de leitura e de escrita nas tecnologias digitais e no ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa (LP).

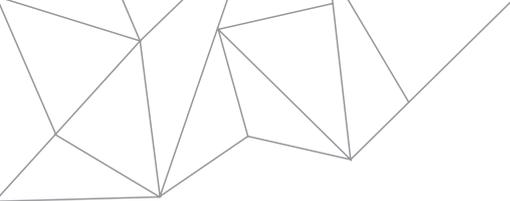
De acordo com as percepções dos professores sobre a sua experiência do uso da hipertextualidade na LP, foi enfatizado também acerca dos “gêneros textuais e do domínio discursivo”, como destaca o P4, pois os gêneros são essenciais para o ensino, tanto no que concerne à leitura quanto à escrita”, através da mediação docente, trazendo benefícios para o uso de textos multimodais, além de oferecer a prática de leituras nas plataformas digitais, de acordo com P2. O P5 enfatiza que não está apto para responder o questionamento ou, numa outra análise, não utiliza a hipertextualidade para contribuir no ensino-aprendizagem na LP.

Assim, Vilches (2003) destaca que a hipertextualidade tem um potencial para construção de um ensino eficiente, bem como pode aperfeiçoar ainda mais o horizonte dos sujeitos. A utilização do hipertexto na plataforma digital, no que tange ao *SigUEMA*, proporciona ao docente inserir *hyperlinks*, hipermídia, hiperleitura e *links* com acesso a outras plataformas, contribuindo para que o discente interaja ainda mais no decorrer da disciplina, abrindo caminhos mais amplos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as questões analisadas, percebemos uma “inclinação” à relevância da hipertextualidade e a carência de conhecimento acerca das tecnologias digitais. A plataforma *SigUEMA* apresenta muitas funcionalidades favoráveis na utilização e postagem do hipertexto que ajudam na escrita, na leitura, bem como nos links para as aulas remotas. Nesse contexto, podemos extrair as seguintes considerações:

- O hipertexto é de suma relevância, pois enriquece e oferece caminhos de acesso para outras informações, tais como: hiperleitura, hipermídia e encontros de aulas assíncronas e síncronas. Além do mais, é considerado como um conjunto de textos não lineares, possibilitando, desse modo, meios efetivos para uma comunicação e uma movimentação de textos multimodais por meios de *hyperlinks*, proporcionando formas de leituras e de escritas mais interessantes na transmissão do conhecimento e de atividades postadas na plataforma *SigUEMA* no período de aulas remotas;

- 
- A importância do conhecimento sobre o letramento digital possibilita uma nova forma de mediação da leitura, escrita e atividades, potencializando a sua experiência na esfera digital, viabilizando, assim, diferentes aspectos, tais como: adaptação, aprimoramento e qualificação para o ensino híbrido;
 - Sobre a carência das tecnologias digitais, em relação ao uso, foi possível identificar uma limitação na utilização dos recursos digitais, ou melhor dizendo, há a necessidade de melhor capacitar os professores do ensino superior para um uso mais efetivo dos recursos tecnológicos, pois a tecnologia digital contribui para prática social, bem como possibilita a interação e a troca de informações entre os envolvidos no espaço virtual. Os hipertextos e as tecnologias facilitam o engajamento entre os sujeitos na contemporaneidade, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de habilidades para escrita e a leitura através do contato com textos produzidos e veiculados no ambiente digital.

Em suma, o hipertexto e a tecnologia digital contribuíram para o engajamento entre os sujeitos no período de aulas remotas, proporcionando aos discentes a leitura e a produção textual através textos hipertextualizados usados nos encontros assíncronos e síncronos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 356-360, jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/925>. Acesso em: 21 nov. 2022.

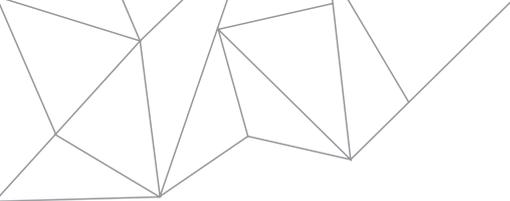
COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (dis)curso**, Santa Catarina, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez., 2009.

CARVALHO JÚNIOR, José Ribamar; MARTINS, Silvana Neumann. A percepção dos Alunos sobre o uso de Webques no desenvolvimento da Literatura Hipertextual. **Revista UFPA**, Para, v. 9, n. 2, 2019.

CAMBRAIA, Adão Caron. **Aprender e ensinar na Cibercultura**: desafios e perspectivas inovadoras. Santo Augusto, RS: Ed. 5 send, 2018.

FERRARI, Pollyana. **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.



LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

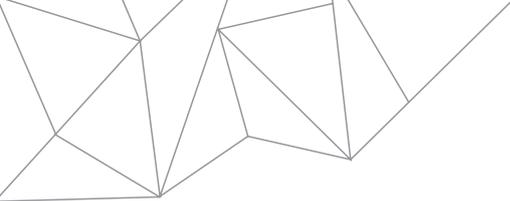
LACERDA, Antônio Naziozênio; SANTOS, Jaqueline Silva. **Ferramenta de mediação do Blog Educacional na escrita colaborativa.** Vitória da Conquista: [s.l.], 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de lima. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** Recife: EDUFRPE, 2020.

VILCHES, L. **A Migração Digital.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Recebido em: 22 de maio de 2022.
Aprovado em: 30 de outubro de 2022.



OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS AULAS REMOTAS: uma análise sobre o ensino durante o período de distanciamento social

Claudiene Diniz da Silva¹

Janaise Justino Santos²

Jedeilma Justino Santos Melo³

Maria Rita Chaves dos Santos⁴

RESUMO

No ambiente educacional, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) eram utilizadas de forma optativa, contudo, diante das eventuais transformações ocorridas no mundo, que foram provocadas pelo surgimento do Novo Coronavírus (Covid-19), esse cenário mudou, impactando de maneira desafiadora a educação. O presente trabalho aborda a perspectiva dos professores de língua portuguesa sobre o ensino por meio das aulas remotas durante o período de distanciamento social. Para tal, elencamos como objetivos descrever a metodologia aplicada no ensino remoto pelos professores de português, verificar os rendimentos dos alunos a partir da percepção desses docentes e analisar a desigualdade social e a influência no ensino-aprendizagem dos alunos das redes privada e pública municipais na cidade de Zé Doca, lócus da pesquisa. Os pressupostos teóricos advêm das contribuições de Hodges *et al.* (2020); Barbosa, Viegas e Batista (2020), que definem e versam sobre ensino na modalidade remota. Por motivos metodológicos, delimitamos nosso corpus e selecionamos turmas do 9º ano para realização do estudo. Categoriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho exploratório e descritivo, realizada por meio da aplicação de questionário. Com base nos dados coletados, foi possível constatar a necessidade de mudanças na metodologia aplicada nas aulas remotas, e possíveis planos de intervenção na realidade vivenciada e a relevância do uso das tecnologias digitais como ferramenta promissora de ensino durante o período de isolamento social.

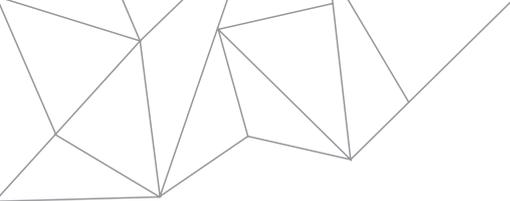
Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Metodologia. Aulas remotas. Pandemia de COVID-19.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: claudiennediniz@gmail.com

² Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: janaisjustino28@gmail.com

³ Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: jedeilmajsm@gmail.com

⁴ Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: maritinhasantos@hotmail.com



PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS AND REMOTE CLASSES: an analysis on teaching during the social distancing period

ABSTRACT

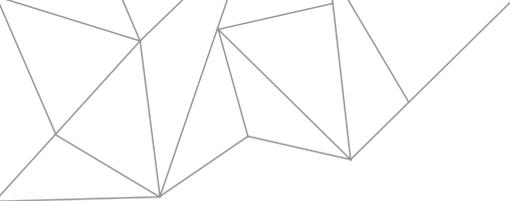
In the educational environment, Information and Communication Technologies (ICTs) were used optionally, however, in the face of possible changes in the world, caused by the emergence of the new coronavirus (Covid-19), this scenario has changed, impacting education in a challenging way. The present work addresses the perspective of Portuguese language teachers on teaching through remote classes during the period of social distancing. Therefore, the objectives of this article are to describe the methodology applied in remote teaching by Portuguese teachers, to verify the performance of students from the perception of these teachers, and to analyze social inequality and its influence on the teaching and learning process of students from private and public municipal systems in the city of Zé Doca, locus of the research. The theoretical framework is based on the contributions of Hodges *et al.* (2020); Barbosa, Viegas and Batista (2020), who define and discuss teaching in the remote modality. For methodological reasons, we delimited our corpus and selected 9th grade classes to carry out the study. It is categorized as a qualitative research with an exploratory and descriptive nature, carried out through the application of a questionnaire. Based on the data collected, it was possible to verify the need for changes in the methodology applied in remote classes, and possible intervention plans in the reality experienced and the relevance of the use of digital technologies as a promising teaching tool during the period of social isolation.

Keywords: Information and communication technologies. Methodology. Remote classes. Covid-19 pandemic.

LOS PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA Y LAS CLASES A DISTANCIA: un análisis sobre la enseñanza durante el periodo de distanciamiento social

RESUMEN

En el ámbito educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) eran utilizadas de forma opcional, sin embargo, ante los posibles cambios en el mundo, provocados por la aparición del Nuevo Coronavirus (Covid-19), este escenario ha cambiado, impactando en la educación. una manera desafiante. El presente trabajo aborda la perspectiva de los



profesores de lengua portuguesa sobre la enseñanza a través de clases a distancia durante el período de distanciamiento social. Con este fin, apuntamos como objetivos describir la metodología aplicada en la enseñanza a distancia por profesores de portugués, verificar el desempeño de los alumnos a partir de la percepción de estos profesores y analizar la desigualdad social y la influencia en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de redes municipales públicas y privadas en la ciudad de Zé Doca, locus de la investigación. Los supuestos teóricos provienen de los aportes de Hodges *et al.* (2020); Barbosa, Viegas y Batista (2020) quienes definen una versión de la enseñanza en la modalidad a distancia. Por razones metodológicas, delimitamos nuestro corpus y seleccionamos clases de 9° grado para la realización del estudio. Se categoriza como una pesquisa de naturaleza cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, realizada a través de la aplicación de cuestionario. A partir de los datos recogidos, se pudo comprobar la necesidad de cambios en la metodología aplicada en las clases a distancia, así como posibles planes de intervención en la realidad vivida y la relevancia del uso de las tecnologías digitales como herramienta didáctica prometedora durante el periodo de aislamiento social.

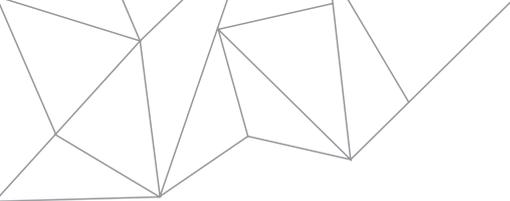
Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación. Metodología. Clases a distancia. Pandemia de COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

A relação da tecnologia com a educação é marcada por diversos conflitos, pois há muitos que são a favor e outros que são contra. No entanto, com a pandemia de COVID-19, tais diferenças tiveram que ser deixadas de lado para que o ensino pudesse acontecer no período em que o distanciamento social tornou-se obrigatório.

A necessidade de isolamento social em todos os países afetados pelo Novo Coronavírus (Covid-19), conforme instruiu a Organização Mundial de Saúde (OMS), gerou várias transformações no comportamento humano e impactou a educação. O que antes era visto como recurso de lazer, passou a ser usado como ferramenta de ensino-aprendizagem. *Tablets, laptops, smartphones*, que antes davam suporte para esse processo, passaram a ser essenciais para existência de um ambiente educacional e garantiram o contato entre professores e alunos.

A situação emergencial quebrou o modelo tradicional presencial de ensino, e forçou os gestores educacionais, sejam eles da rede pública ou privada, a implantarem a modalidade remota de ensino, utilizando ferramentas tecnológicas para preparação de videoaulas, transmissões ao vivo, exercícios on-line, etc.



Gestores, professores e alunos tiveram que se adequar a essa nova realidade. Destaca-se a importância do papel do professor nesse processo, pois, além de ter que aprender a usar novas tecnologias, teve que se adaptar a uma nova modalidade de ensino, perdeu os limites temporais para realização do trabalho (ministrar aula via Webconferência, elaborar material usando ferramentas tecnológicas outrora desconhecidas, preparar atividades, videoaulas, corrigir atividades *on-line*, etc.), mudou seu ambiente de trabalho (deixou de ser a escola e passou a ser sua própria casa), dividiu-se entre trabalho e demandas domésticas, e ainda teve que arcar com gastos de equipamentos (computador, *webcam*, fone de ouvido com microfone, *smartphone* com alto desempenho, luz e internet).

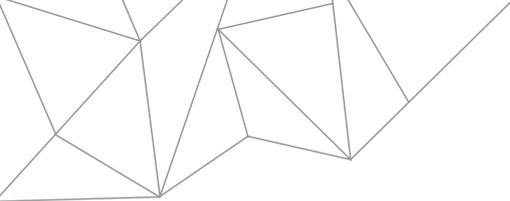
Considerando os aspectos supracitados, este trabalho tem como objetivo geral analisar a perspectiva dos professores sobre o ensino por meio de aulas remotas da disciplina de português no 9º ano durante o período de distanciamento social. Justifica-se a delimitação em relação a disciplina de Língua Portuguesa, por ser uma pesquisa desenvolvida dentro do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca. Já a escolha do 9º ano foi motivada pelo número de professores, os quais responderam ao questionário que forneceu os resultados aqui apresentados.

Para atingir tal objetivo, a pesquisa estabeleceu os seguintes objetivos específicos: (1) descrever a metodologia aplicada, no ensino remoto da disciplina de português, no 9º ano, por profissionais da área de educação; (2) verificar os rendimentos dos alunos a partir da percepção do docente; e (3) analisar a desigualdade social e a influência no ensino-aprendizagem dos alunos das redes privadas e pública municipais.

Partindo dessa proposta, este artigo apresentará algumas considerações sobre o que é ensino remoto, como ele se deu no período de isolamento social, a metodologia da pesquisa, uma análise sobre a percepção dos professores que atuaram nesse período e algumas considerações sobre o estudo.

2 ENSINO REMOTO E O PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

A educação é reflexo de uma sociedade e de um tempo, logo, é de suma importância considerar que educar e aprender envolve uma relação dialética entre o momento histórico vivido e as suas relações. Em períodos de isolamento social, em que as pessoas não podem sair de suas casas e todo o contato físico deve ser evitado, como ensinar? A solução para esse problema foi por meio do ensino remoto. Uma resposta emergencial, cheia de fragilidades, mas também repleta de possibilidades.



O ensino remoto é definido por Hodges *et al.* (2020) como uma modalidade de ensino executada por meio de tecnologias *on-line*, podendo, assim, flexibilizar o ensino, que pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer horário, sendo implementado com uma alta velocidade. Essa modalidade *on-line* além de viabilizar o aprendizado e o ensino, oportuniza aos estudantes, por intermédio do acesso ao material disponibilizado pelo docente, estudar em qualquer lugar e em qualquer hora.

Contudo, mesmo diante de tantas possibilidades promissoras de aprendizagem, é necessário que haja todo o apoio de um sistema administrativo para que ocorra da melhor forma possível. Os professores que atuam nessa modalidade devem receber capacitações que os permitam usar tanto as ferramentas tecnológicas quanto metodologias adequadas para esse tipo de ensino.

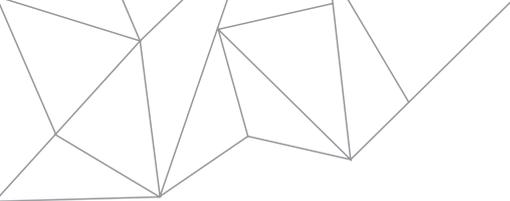
Sair de uma estrutura física para uma sala de aula totalmente virtual exige adaptações que não ocorrem instantaneamente. Nesse sentido, Minozzo, Cunha e Spindola (2016) afirmam que a utilização de metodologias fora do convencional leva o professor a notar que o processo de ensino e aprendizagem também sofre alterações. Isso comprova a necessidade da capacitação supracitada, todavia, ela não aconteceu quando o ensino remoto foi imposto por conta da pandemia de Covid-19. Ademais, mesmo em casos em que houve suporte, há relatos de professores que consideram essa modalidade de ensino mais estressante (HODGES *et al.*, 2020).

Segundo pesquisa realizada por Barbosa, Viegas e Batista (2020), o modo de aulas remotas demonstrou ser eficiente, pois garantiu a aprendizagem dos alunos. Entretanto, os autores apontam para problemas que não dizem respeito ao método, mas às ferramentas, isto é, a falta de internet com qualidade e falta ou a precariedade de equipamentos (computador, celular) prejudica o desempenho dos discentes.

Além das aulas remotas, outra modalidade que vem sendo usada é a do ensino híbrido. Segundo Barcelos e Batista (2019), o ensino híbrido é aquele no qual ocorrem encontros entre educadores e estudantes por meio de plataformas *on-line* e também por meio de espaços presenciais, ocorrendo as atividades de forma integrada para garantir uma melhor apreensão dos conteúdos.

Nesse sentido, Moran (2015, p. 27) destaca que:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.



Destarte, o trajeto do ensino ao decorrer do tempo passa a ser estritamente vinculado às noções culturais e por sua época. Dessa forma, o ensino remoto e o ensino híbrido se apresentaram como possibilidades para que a educação escolar não ficasse estagnada por conta da pandemia.

Em tempos de isolamento social, a necessidade de manter a educação na forma remota impactou de maneira desafiadora a formação do docente, uma vez que ele está habituado a fazer o uso dessa tecnologia de forma optativa, dessa maneira, cria-se a necessidade do uso de tecnologias digitais, como meio possibilitador de aprendizagem, permitindo novos métodos na educação remota como o *M-Learning (Mobile Learning)*. O *M-Learning* “é uma modalidade de ensino e aprendizagem que permite a alunos e professores criarem novos ambientes de aprendizagem à distância, utilizando para isso dispositivos móveis com acesso à internet” (PELISSOLI; LOYOLA, 2004, p. 1).

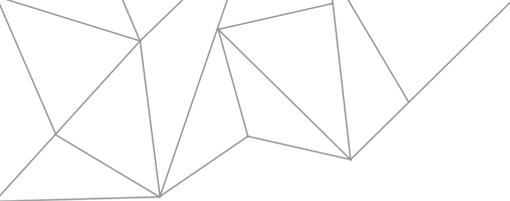
Nesse âmbito em que surgem desafios propícios, surgem, na educação remota, possibilidades por intermédio dos aplicativos sociais e educacionais disponibilizados na internet, como ferramentas possibilitadoras de aprendizagem. A implantação desse recurso, como principal meio na educação remota, promove a necessidade de capacitação docente para o uso pedagógico dessa tecnologia.

Nesse contexto, Perrenoud (2000, p. 128) afirma que:

Novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento o hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação[...].

Aretio (2012) aduz sobre a necessidade do uso responsável dessas tecnologias como benefícios para a vida, afirma que dessa maneira podem ser satisfatórios na promoção ao desenvolvimento da educação básica, ainda que de forma remota. Permitir ao discente acesso a esses meios é construir uma cadeia de possibilidades para a aquisição do saber, uma vez que o *M-Learning (Mobile Learning)* possui um vasto universo provedor de conhecimento e recursos que produzem a autonomia no aluno e desenvolvem o senso crítico, ampliando a criatividade. Assim, Sacristán (2002, p. 154) afirma ainda que: “Não ter tido essa possibilidade não só é um motivo de diferenciação social, como também de afastamento do mundo, com impossibilidade de entendê-lo, de ser alguém dentro dele e de ter algum papel em sua transformação. ”

O mundo sofreu mudanças significativas no âmbito educacional, do ensino tradicional com salas de aula físicas para um moderno ambiente totalmente virtual. Acompanhar essas mudanças é um desafio tanto para o professor como para o estudante,



que, por ter uma maior facilidade com as tecnologias digitais, sai com vantagem, já que faz uso desses recursos no âmbito pessoal em seu dia a dia. Entretanto, para que essa vantagem seja eficaz e promissora no desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de analisar conteúdos (textos, imagens, áudios e vídeos) nas mais variadas formas de linguagens multimodais, se faz necessária a orientação para o manejo correto destes.

Assim, Aretio (2012, p. 12, tradução nossa) afirma que:

[...] Conectividade, interação, hipertextualidade, hipermídia estão mudando, a ideia de escola, a concepção da sala de aula física, o campus escolar e, claro, o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos têm que mudar profundamente. A escola tem que mediar para que a enorme informação que chega possa, uma vez processada, ordenada e bem selecionada, se tornar conhecimento.

Os impactos ou a eficiência dessas escolhas devem ser mensurados, e é isto que tal pesquisa se propõe, como mostram a metodologia e a análise de dados a seguir.

3 METODOLOGIA

O problema de pesquisa que norteia esse estudo foi “qual a perspectiva dos professores sobre o ensino por meio das aulas remotas da disciplina de português, no 9º ano, durante o período de distanciamento social?” Para responder tal pergunta, realizou-se uma pesquisa com professores de língua portuguesa que atuam nas redes pública e privada da cidade de Zé Doca – MA.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado, composto por 17 perguntas, além dos dados sobre o perfil do respondente. Ele foi respondido por 6 (seis) professores da disciplina de português do 9º ano do Ensino Fundamental das seguintes escolas da rede pública: Escola Municipal José Gonçalves dos Santos (1) e Escola Municipal Princesa Isabel (2); e da rede privada: Colégio La Salle (1), Instituto Fundamental Brasileiro (2) e Instituto de Educação Básica Betel (3).

Tendo em vista a necessidade de distanciamento social, o questionário elaborado foi produzido pelo *Google Forms* e enviado para os professores via *WhatsApp*. Cada respondente recebeu um código de identificação para exposição dos dados com o devido sigilo. Com isso, os envolvidos foram nomeados por A1, B1, C1, D1, E1 e F1. Não houve a participação de professores que ministram a referida disciplina em outros anos.

4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme supracitado, o questionário utilizado para coletar os dados foi composto por 17 perguntas. Todavia, essa análise não apresentará a resposta de cada pergunta, os resultados serão expostos de modo agrupado, correlacionando, quanto possível. Também não seguiremos a sequência das questões utilizadas.

Uma pergunta fundamental para esta pesquisa foi: a(s) escola(s) em que você trabalha, adotou(adotaram) o ensino remoto durante o período pandêmico provocado pelo novo Coronavírus (COVID-19)? A resposta foi categórica: todos os 6 professores afirmaram que sim.

Também foi questionado se o professor tinha internet em casa para trabalhar de forma remota e quais os equipamentos tecnológicos tinha à sua disposição. Apesar do fato de haver internet, os respondentes comentaram sobre a má qualidade da conexão, o que acarretava problemas na hora das aulas. Quanto aos equipamentos, todos tinham computador e celular para uso pessoal e estes acabaram virando ferramentas de trabalho.

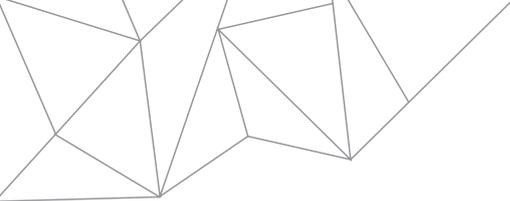
Depois, foi perguntado quais recursos didáticos o professor costumava usar antes e durante a pandemia, por conta do ensino remoto. A seguir uma tabela com as respostas apresentadas.

Tabela 1 - Recursos metodológicos utilizados antes e durante a pandemia.

ANTES DA PANDEMIA		DURANTE A PANDEMIA	
Livro didático	(100%)	Celular	(100%)
Quadro	(100%)	Computador	(66,66%)
Datashow	(100%)	Internet	(83,33%)
Pincel	(100%)	Vídeos	(100%)
Vídeos	(100%)	Imagens	(66,66%)
Cartaz	(33,3%)	PDF	(83,33%)
<i>Links</i>		Áudios	(100%)
		(83,33%)	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Os dados mostram que algumas ferramentas não puderam ser usadas durante a pandemia, e outras, que não faziam parte das aulas, começaram a ser utilizadas. O *datashow*



perdeu o lugar para a tela do computador/celular; os cartazes não foram empregados; a internet tornou-se um pré-requisito para a realização das aulas; e os arquivos digitais (PDF, slides, imagens, áudios, *links*) ocuparam o espaço outrora ocupado pelo quadro branco e o pincel.

O questionário também investigou a percepção dos professores sobre os alunos durante o ensino remoto. A primeira pergunta sobre essa visão diz respeito à frequência e à participação dos discentes nas aulas.

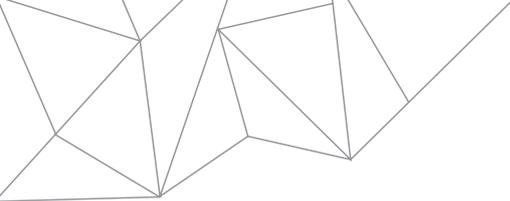
Os professores entrevistados relataram a dificuldade de acesso dos alunos para assistirem às aulas, implicando diretamente em sua participação. Segundo os professores, não houve frequência total em nenhuma das aulas e a participação foi prejudicada por diversos motivos. As ausências foram justificadas pela falta de acesso à internet. Outro fator foi a dificuldade dos alunos em se adaptarem ao uso de ferramentas tecnológicas para estudo. O que antes era um instrumento de lazer (celular e computador) passou a ser usado para estudo, realização de exercícios e os alunos apresentaram dificuldades.

Os professores também relataram quão difícil foi a adaptação à nova forma de ministrar aulas. O fato de ter que produzir vídeos, elaborar e aplicar avaliações *on-line*, além de lidar com a instabilidade da internet, foram alguns dos fatores apontados. Eles expuseram ainda que a falta de acompanhamento dos pais e a necessidade de um novo planejamento da disciplina tornaram a docência mais atribulada e demandaram mais horas de trabalho.

Para elencar quais as metodologias utilizadas por esses professores durante o período emergencial, foram feitas as seguintes questões:

- Qual metodologia você adotou durante as aulas remotas? Expositiva? Participativa? Expositiva e Participativa? Outras? Quais?
- A duração do horário da aula remota é a mesma do presencial?
- Qual é a quantidade de aulas que você ministra para a mesma turma por semana?

Segundo os entrevistados, foi observado o uso de ambas as metodologias: participativa e expositiva. A utilização em conjunto objetivava uma melhor participação dos alunos nas aulas, pois, como Silva *et al.* (2014) ressaltam, em sua pesquisa, as aulas expositivas, em comparação com as aulas participativas, não possuem tanto êxito no tocante à aprendizagem. Como apontado por Brighenti, Biavatti e Souza (2015), as aulas somente expositivas não conseguiam capturar com qualidade a atenção dos estudantes.



Devido ao contexto de pandemia, os docentes tiveram que adaptar suas aulas para serem ministradas por meio de videochamadas, uma vez que são os encarregados de promover e incentivar mudanças na forma dos estudantes pensarem e refletirem. Para isso, o esperado era que recebessem treinamentos adequados para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para que possam ministrar as aulas de forma satisfatória (WUNSCH; TURCHIELO; BROCHET, 2012), como também tais equipamentos. Por isso, foi questionado aos docentes: “a(s) escola(s) em que você trabalha disponibiliza(m) algum meio tecnológico (internet, *notebook*, *tablet*, celular) que possibilite a ministração das aulas remotas?”

Mesmo sem receber capacitação nem recursos, os professores utilizavam seus equipamentos de uso pessoal para dar aula e tiveram que aprender a utilizar plataformas de Webconferência, como *Google Meet* e *Zoom*, mas relatam que o mais usado foi o *WhatsApp*, pois grande parte dos alunos acompanhava as aulas pelo celular e a instabilidade da internet impossibilitava uma boa transmissão das aulas *on-line*. O questionário também visou investigar a percepção do docente sobre o rendimento de seus alunos nessa nova modalidade de ensino. Eis as respostas dadas:

“A forma de trabalho mais resumida, conteúdos explorados de forma mais superficial, bem como o difícil acompanhamento das realizações de atividades” (D1).

“Um pouco mais difícil para os alunos tirarem dúvidas. Poucos pais fazem o acompanhamento dos estudos dos filhos” (C1).

“A falta de acompanhamento dos pais”, “desinteresse por parte de alguns alunos, uma demora a mais para alguns alunos entenderem os conteúdos, muitos atrasos na entrega de trabalhos de alunos” (F1).

Embora os professores admitam que houve aprendizagem, pode-se observar, como mostram as declarações acima, que há um destaque aos pontos negativos do ensino remoto aplicado de modo emergencial. A redução da carga horária e a ausência de intervalo ocasionou um ensino superficial e, como consequência, muitos conteúdos nem foram apresentados.

Apenas um dos entrevistados relatou que a maioria dos alunos participava, já os demais responderam que a minoria interagiu durante as aulas e entregava as atividades, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Participação e entrega de atividades dos alunos nas aulas remotas.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

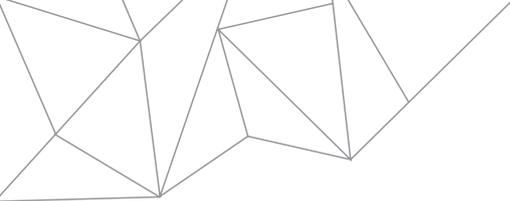
Tantos os comentários como o gráfico enfatizam pontos negativos do ensino remoto emergencial dos docentes entrevistados. Como esse estudo foi realizado com professores que atuam em escolas públicas e privadas, investigou-se se havia diferença entre o desempenho dos discentes das duas redes na percepção dos professores. Eles relataram que alguns problemas são da esfera municipal e não necessariamente educacional, qual seja, a falta de qualidade da internet é um fator que atinge todos os moradores do município, ainda mais aqueles que habitam na zona rural da cidade.

“Sim, a internet é muito ruim. Isso dificulta” (A1).

“Um cenário desigual, porque nem todos têm acesso à internet. Um pouco mais difícil para os alunos tirarem dúvidas. Poucos pais fazem o acompanhamento dos estudos dos filhos” (B1).

“As dificuldades de alguns alunos por causa de problemas de conexão” (E1).

Mesmo que a internet seja um problema categórico, a falta de recursos básicos para o ensino-aprendizagem, na modalidade remota, impacta negativamente em maior escala os alunos da rede pública. A seguir, algumas declarações dos docentes sobre o assunto:



“Melhorar as políticas de acesso à internet para alunos carentes e que residem em áreas rurais” (A1).

“Que existisse uma internet melhor na cidade, que todos os alunos tivessem acesso aos meios tecnológicos, e que a família participasse mais” (C1).

“Dar suporte aos professores e alunos da rede municipal, como tablets e internet” (D1).

Conforme as declarações, a má qualidade da internet e a falta de meios tecnológicos são fatores que afetam o desempenho dos alunos da rede pública municipal. Além desses, a falta de suporte dos gestores públicos do município e a participação da família na educação dos filhos também são elencados como problemas.

Sobre a relação da família com o ensino remoto emergencial, reforça-se as proposições de Couto e Cruz (2020) ao declararem que o isolamento social é vivido com mais tranquilidade e conforto, tanto para a área profissional como educacional quando amparado por situações sociais e econômicas favoráveis. Viver uma quarentena com condição e acesso à internet é um privilégio que nem todos os alunos possuem. Casas sem ambiente de estudo adequado, sem computador, celular sendo utilizado por diversos membros da mesma família, baixa escolaridade dos pais (dificultando suporte nas atividades) remetem a uma situação desfavorável para que a aprendizagem aconteça.

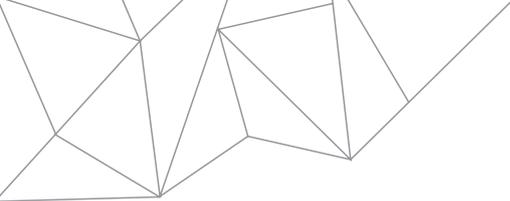
A última pergunta do questionário para os professores foi: em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o ensino remoto durante o período de pandemia? As sugestões fornecidas estão expostas abaixo:

“Com ajuda dos pais, incentivar os alunos a participarem mais e serem apenas ouvintes; deixar claro aos alunos que as aulas remotas têm o mesmo valor e importância das presenciais; Professores devem estar sempre unidos compartilhando ideias; os pais sempre atentos para que os filhos no horário da aula estejam conectados nas aulas e não em outras situações” (F1).

“Melhorar as políticas de acesso à internet para alunos carentes e que residem em áreas rurais” (A1).

“Que existisse uma internet melhor na cidade, que todos os alunos tivessem acesso aos meios tecnológicos, e que a família participasse mais” (C1).

O entrevistado (F1) elenca sugestões que perpassam por diversas áreas: conscientização dos alunos sobre a importância de valorizar o ensino remoto tal como a



educação presencial; necessidade de incentivar a participação durante as aulas, porque a aprendizagem torna-se mais significativa; a união entre professores, para compartilhamento de informações, experiências e ideias; e o monitoramento dos pais em relação ao horário de aula dos filhos. Já (A1) retomou a necessidade de uma internet de qualidade e também apontou que os alunos carentes, que habitam na zona rural do município de Zé Doca, também devem ser valorizados. Quanto ao (C1), este abarcou as duas sugestões acima, boa internet, acesso aos meios tecnológicos e participação da família no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

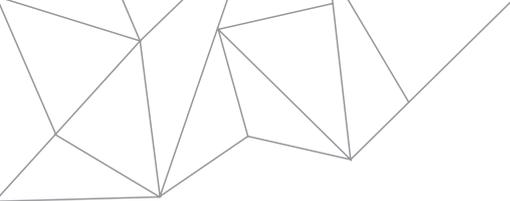
O trabalho teve como objetivo geral analisar a perspectiva dos professores sobre o ensino por meio de aulas remotas da disciplina de português no 9º ano durante o período de distanciamento social. Ao aplicar um questionário para professores da rede pública e privada da cidade de Zé Doca, acredita-se que esse objetivo foi alcançado.

Na perspectiva dos entrevistados, o ensino remoto foi um grande desafio, pois a aprendizagem passou a depender de fatores que outrora não eram considerados e outros que já faziam parte desse processo. A qualidade da internet e a necessidade de aparelhos tecnológicos entram no primeiro quesito, já a valorização do ensino e a participação dos pais fazem parte do segundo.

Além disso, os professores precisaram dominar tecnologias e metodologias que não faziam parte do seu dia a dia. Também tiveram que lidar com a discrepância da frequência dos estudantes no período presencial e no período remoto. Se os alunos não frequentam as aulas, mesmo que on-line, o professor tem dificuldade de mudar de conteúdo, se não fazem as atividades, ele fica impossibilitado de avaliar o grau de aprendizagem. Esse foi mais um desafio enfrentado pelos docentes no ensino remoto.

Para lidar com a mudança de cenário, os profissionais da educação tiveram que resignificar seu fazer em sala de aula, agora remoto, mesclando as metodologias ativas e expositivas. Os profissionais enfrentaram dificuldades para tirar dúvidas dos estudantes, demora na entrega das atividades e os conteúdos dos trabalhos foram explorados de formas mais resumidas.

Contudo, cabe mencionar que houve pontos positivos em relação às aulas remotas. O uso de diversos recursos multissemióticos, TIC e do aplicativo *WhatsApp*, tiveram papel fundamental para a não estagnação da aprendizagem. Destaca-se o uso desse aplicativo pelas escolas públicas municipais, pois foi a única plataforma utilizada



para a ministração das aulas na rede do município, sendo a mais popular e acessível na comunidade discente.

Dessa forma, percebe-se que a educação em tempos de pandemia encontra diversos entraves, mas ainda há profissionais que, dentro das situações adversas, reinventam seus fazeres da melhor forma possível. Entretanto, não basta somente profissionais preparados para educar em novos cenários, é necessário que haja mais amparo para que estes possam exercer seu trabalho com qualidade. Dando suporte técnico com equipamentos para os professores e os alunos, como também com suporte educacional, com um treinamento para os docentes e a conscientização dos pais sobre a importância do acompanhamento escolar.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo García. **Sociedad Del Conocimiento Y Educación**. Madrid: Editorial Aranzadi, 2012.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out., 2020.

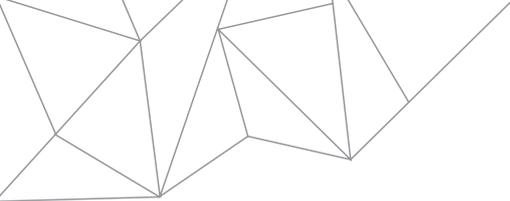
BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. **Revista RENOTE**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, ago., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.96587>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>. Acesso em: 8 nov. 2022.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. Fique em casa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

HODGES, C.; Trust, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Pernambuco, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 10 out. 2022.

MINOZZO, Luís César; CUNHA, Gladis Franck da; SPINDOLA, Marilda Machado. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Interdisciplinar da Ciência Aplicada**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/rcaucs/article/view/4306>. Acesso em: 26 abr. 2022.



MORAN, José Manuel. Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PELISSOLI, L.; LOYOLLA, W. **Aprendizado móvel (m-learning): dispositivos e cenários**. São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 16., 2011. **Anais [...]**. São Paulo: SemeAD, 2011. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno. J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, E. S.; FERBONIO, J. T.; MACHADO, N. G.; SENRA, R. E. F.; CAMPOS, A. G. O Uso de Modelos Didáticos como Instrumento Pedagógico de Aprendizagem em Citologia. **Revista Ciências Exatas Tecnologia**, Bahia, v. 9, n. 9, p. 65-75, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/1890-1793.2014v9n9p%25p>. Acesso em: 10 out. 2022.

WUNSCH, L.; TURCHIELO, L. B.; BROCHET, E. A. P. **As capacitações e o fomento para o uso das TICs no sistema Universidade Aberta do Brasil**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação a Distância, 2012.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 20 de outubro de 2022.