

ARTIGO

DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO À MODALIDADE PRESENCIAL: Percepções sobre o aprendizado em língua inglesa em tempos de contextos educacionais híbridos

Suéller COSTA⁹

Resumo

Este artigo propõe uma análise do processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa durante o ensino remoto emergencial e as contribuições das experiências nos espaços virtuais para o retorno ao ensino presencial e a adaptação ao modelo híbrido de ensino. Trata-se de uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica a observação reflexiva das experiências desenvolvidas por esta pesquisadora – que atua como professora desse componente curricular na rede de ensino de Guararema (SP) – nos diferentes ambientes de aprendizagem. O percurso metodológico foi desenvolvido em dois momentos: no período remoto, com a aplicação de questionários on-line com os educandos, com perguntas fechadas e abertas, para compreender quais metodologias colaboraram para o aprendizado nos âmbitos midiáticos e tecnológicos; e, em seguida, partiu para a observação do processo de readaptação ao contexto presencial e a escuta dos educandos, para verificar as habilidades adquiridas que têm sido preponderantes para o ensino contemporâneo e importantes para a migração de um novo modelo em andamento, o híbrido.

Palavras-chave: Língua inglesa; Ensino remoto; Ensino presencial; Ensino híbrido; Letramento midiático, Informacional e Comunicativo.

Abstract

This article proposes an analysis of the teaching and learning process in English during emergency remote teaching and the contributions of experiences in virtual spaces for the return to face-to-face teaching and the adaptation to the hybrid teaching model. It is a participative research, with a qualitative approach, having as a methodological strategy the reflective observation of the experiences developed by this researcher - who works as a teacher of this curricular component in Guararema (SP) – in the different learning environments. The methodological course was developed in two moments: in the remote period, with the application of online questionnaires with the students, with closed and open questions, to understand which methodologies collaborated for learning in the media and technological areas; and then went on to observe the process of readaptation to the face-to-face context and listening to the students, to verify the acquired skills that have been preponderant for contemporary teaching and important for the migration of a new model in progress, the hybrid.

⁹ Jornalista, professora, educadora e pesquisadora. Mestre em Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educomunicação pela mesma instituição, em Tecnologias na Aprendizagem pelo Senac-SP. Bacharel em Jornalismo e licenciada em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia. Idealizadora do projeto Educom Alto Tietê. E-mail: sueller.costa@gmail.com.

Keywords: English language; remote teaching; face-to-face teaching; hybrid teaching; media, informational and communicative literacy.

Introdução

A pandemia instaurada pelo coronavírus exigiu esforços de profissionais de todos os segmentos para se integrarem a um universo já existente, no entanto, não explorado, até então, em âmbito geral: o digital. O vírus Sars-Cov-2, que culminou no isolamento social em esfera global para desacelerar os casos de Covid-19, impulsionou os setores a colocarem os discursos sobre a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em prática, e, independentemente das realidades – ora inclusivas ora excludentes – imperou-se a necessidade de conhecer, entender, aprender, explorar e experimentar os diferentes recursos tecnológicos e midiáticos, que passaram a ser preponderantes para todos se sentirem partes do novo contexto e aptos a darem continuidade às diferentes atividades e manterem efetivas as relações sociais.

Essa foi a realidade em todos os cenários, sobretudo, o da Educação, que há tempos propaga a importância de propiciar o ensino e a aprendizagem com a inclusão das mídias e tecnologias, porém as práticas ocorriam em contextos limitados. A pandemia acelerou a vivência educacional digital ao implantar o ensino remoto emergencial¹⁰ como estratégia para o prosseguimento ao calendário escolar da Educação Básica ao Ensino Superior, reconheceu o trabalho que envolve o ensino a distância e propagou os modelos híbridos de aprendizagem. Impôs desafios, trouxe dificuldades e revelou fragilidades a todos os profissionais do setor. De um lado, escancarou as desigualdades sociais, sobretudo no âmbito digital, com a falta de acesso à internet e aparatos tecnológicos por boa parte dos envolvidos. Por outro lado, para aqueles que tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos mediados pelas tecnologias, trouxe novas perspectivas ao âmbito educacional e proporcionou – para alunos e professores – aprendizados emergentes, e, com eles, experiências que contribuirão significativamente para as transformações no contexto educacional, que exigem um constante reinventar-se tanto por quem ensina quanto por quem aprende.

Este artigo relata uma experiência vivenciada entre o período de aprendizagem virtual e presencial, a fim de ilustrar o desenvolvimento dos percursos educativos e refletir sobre as habilidades e competências adquiridas, que têm contribuído para a adequação ao ensino contemporâneo, que, agora, vivencia a hibridização. Este estudo propõe uma análise do processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa durante o ensino remoto emergencial (em 2020) seguido do retorno à modalidade presencial (entre 2021 e 2022) com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede de ensino municipal de Guararema (SP)¹¹.

¹⁰ O ensino remoto emergencial foi implantado nacionalmente em março de 2022. Todas as unidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e, inclusive, as dos ensinos informal e não formal, tiveram de ser fechadas. A continuidade aos processos educativos se deu por meio das tecnologias, adotando estratégias apropriadas para os diferentes públicos envolvidos.

¹¹ Guararema fica localizada na região metropolitana de São Paulo, Alto Tietê e Vale do Paraíba. Segundo

O estudo divide-se em duas etapas, primeiramente, avalia as estratégias adotadas durante as aulas aplicadas aos alunos – que se encontram na faixa etária dos 6 aos 10 anos –, quando houve, por parte da educadora, a preocupação em utilizar as mídias e tecnologias sob o viés da Educomunicação, ou seja, com vista não apenas aos usos dos recursos, mas, principalmente, para os entendimentos sobre as suas potencialidades para o universo educacional. Analisa as experiências com as metodologias ativas, que foram preponderantes para promover o engajamento dos grupos e incentivar a participação em todo o processo.

Com o retorno às aulas presenciais e um novo cenário na aprendizagem, os estudos seguiram para a segunda etapa, quando houve o interesse em avaliar se as habilidades e competências adquiridas durante o período remoto continuavam presentes nas rotinas docente e discente no modelo regular de ensino. O comparativo entre o virtual e presencial tem o propósito de observar, analisar e reavaliar os aprendizados em tempos pandêmicos e se eles permanecem em prática nos novos formatos de ensino, que se encaminha para o modelo híbrido. Qual legado a pandemia trouxe para os entendimentos, apropriações, experimentações e mediações dos recursos midiáticos e tecnológicos para promover a intermediação do ensino e a aprendizagem e a consecutiva preparação para o ensino híbrido?

Para responder à indagação, foi desenvolvida uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, tendo como cenário o contexto escolar vivenciado por esta pesquisadora, que atua como professora de Língua Inglesa na rede de ensino de Guararema. No primeiro momento, durante o ensino remoto, ouviu os alunos para conhecer seus olhares sobre os estudos no formato virtual, a fim de enaltecer quais aprendizados foram significativos tanto ao componente curricular quanto aos letramentos digitais e informacionais. Foi aplicado um questionário pelo *Google Forms* e, com o auxílio dos pais, compartilharam os pontos positivos e negativos de todo o processo.

Na segunda etapa, com o retorno à modalidade presencial, destacam-se as percepções desta educadora sobre o desenvolvimento dos educandos com relação à disciplina, mas, sobretudo, nas áreas digitais e informacionais. Tendo como técnicas a observação das aulas, seguida da reflexão e ação para repensar os diferentes processos; da escuta dos estudantes por meio de uma roda de conversa e da aplicação de um novo questionário no *Google Forms*, teve o intuito de verificar as habilidades e competências adquiridas anteriormente que têm sido contributivas para vivenciar as novas mudanças no cenário atual, que, aos poucos, tem migrado para o ensino híbrido. De acordo com Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 74),

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes

as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), mensuradas em 2021, a cidade consta com 30.465 habitantes. A rede municipal atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais). Neste último ciclo, há 2.100 alunos matriculados, distribuídos em 11 unidades escolares.

formas, em diferentes espaços. É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.

Em um momento de contínuas mudanças, este estudo tem como objetivo principal indagar – por meio da vivência desta professora dentro de um contexto regional – os educadores sobre a necessidade de contínuas atualizações com relação aos diferentes formatos de ensino, que hoje estão imbricados e exigem dos profissionais estudo, curiosidade, interesse, criatividade, inovação, inventividade e experimentações; além de flexibilidade, resiliência, sabedoria e sensibilidade para atender a uma nova cultura de ensino e aprendizagem que está intrínseca ao universo digital. Independentemente dos cenários e das suas diferentes realidades, o professor sempre precisa estar apto a se reinventar, disposto a agir, refletir, avaliar e readaptar a sua práxis em prol de um aprendizado efetivo.

Segundo Paulo Freire (1997), a prática reflexiva deve ser um elemento transformador do cotidiano educativo. Trata-se de um repensar constante dentro de um processo cíclico – Ação-Reflexão-Ação - que atenda aos anseios tanto de quem ensina como, principalmente, de quem aprende.

Reflexão docente: ensino e aprendizado mediado pelas mídias e tecnologias

O cenário de pesquisa envolve o público de duas escolas municipais, de realidades distintas: a EM Célia Leonor Lopes Lunardini¹², localizada na região central; e a EM Keisaburo Honda, na rural. Remete ao período do ensino remoto emergencial, implantado em março de 2020, em virtude da pandemia de Covid-19. Após um mês e meio de aulas presenciais, período para conhecer os 178 alunos das sete turmas envolvidas e seus respectivos repertórios, vivências e territórios, emergencialmente, houve a migração para um novo contexto educacional, até então, inimaginável, o virtual, mediado pelas tecnologias.

Começavam as pesquisas, os estudos e preparação para as adaptações a um ambiente de aprendizagem que exigia tanto dos educadores quanto dos educandos habilidades e competências voltadas às TICs, sobretudo, nas áreas do letramento digital, informacional e comunicacional, sendo a oportunidade para desbravar os multiletramentos e se apropriar das múltiplas linguagens que os ambientes virtuais

¹² Por ser especialista, a professora perpassa por várias unidades da rede municipal, sendo, no total, três por ano. Para este artigo, os estudos referem-se às experiências vivenciadas ao longo de 2020 nas duas unidades supracitadas em sete turmas do 1º ao 5º ano. Este grupo envolve 178 alunos, destes, 138 são da EM Célia Leonor Lopes Lunardini, pertencentes às salas do 1º A, 2º A, 3º A, 4º A e 5º A; e 40 da EM Keisaburo Honda, integrantes dos grupos do 4º A e 5º A. As outras unidades não são registradas neste estudo.

¹³ O e-book pode ser conferido em: <https://youtu.be/5G9AXf-jmfs>.

oferecem e instigam a ser explorados para uma melhor apropriação didático-pedagógica nos diferentes contextos escolares.

Segundo Ribeiro (2018), é pelo interesse ou pela necessidade que muitos educadores começam a desbravar os novos conhecimentos que passam a ser emergentes nos contextos educacionais. O primeiro motivo é um dos mais favoráveis, no entanto, ambos são propícios para a elaboração de novas metodologias às aulas, sobretudo, com a inclusão das TICs.

No entanto, a necessidade pode não ser o melhor gás para o que também demanda boa vontade e disponibilidade. O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta, como se melhora. [...] Enfim, se nasce o interesse pelo objeto, pelo funcionamento, pela conversão ou, melhor, pela transgressão dos usos pré-estabelecidos, talvez nasçam aulas com TICs significativas, pertinentes e somativas. (Ribeiro, 2018, p. 108)

A vontade em aprender – por parte do professor – colaborou para a migração aos novos ambientes de aprendizagem, que exigiu o conhecimento de plataformas para conduzir as aulas, tanto síncronas (*Google Meet*) quanto assíncronas (*Google Classroom*, *Youtube*, blog, redes sociais, *WhatsApp*); *softwares* para a produção de conteúdos, dos templates para os encontros virtuais e os portfólios com os registros do processo educativo (*Google Apresentações*, *Jamboard*, *Canva*, *SlideGo*); aplicativos para a concepção de atividades gamificadas (*Flippity*, *Worldwall*, *Puzzle*, *Learning Apps*); programas para a produção e edição dos materiais audiovisuais, como as videoaulas (*ApowerSoft*, *Movavi*, *HandBrake*); novos modelos avaliativos (*Google Forms*; *Google Planilhas*); além de recursos físicos para garantir a infraestrutura apropriada para conduzir os novos formatos (computador, câmera, tripé, luminárias, internet banca larga e um espaço adequado).

Essa é uma ilustração das novas exigências docentes, que foram além dos conhecimentos pertinentes à área do conhecimento em questão, e, em especial, acerca dos recursos digitais, mas também das estruturas que os novos desafios imperem aos professores, e dos investimentos que a infraestrutura de um ensino mediado pelas tecnologias, tanto o remoto emergencial quanto o ensino a distância e o híbrido, exigem dos profissionais da Educação.

Independentemente dos cenários, rural ou central, era necessário buscar estratégias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, respeitando as dificuldades, limitações e vulnerabilidades dos diferentes públicos envolvidos. Afinal, não só dos professores, como também, e, principalmente, dos alunos, o formato exigia um espaço adequado para integrar às novas metodologias. No entanto, conforme destaca Moran (2015), indiferentemente das realidades, as propostas devem levar em consideração não apenas os conhecimentos pertinentes ao componente curricular, mas, sobretudo, aos inter-relacionados à formação integral do educando, que precisa, desde o início, a aprender a lidar com os desafios que vão além do aspecto cognitivo.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (p. 18)

Autonomia, interesse, curiosidade, criatividade, criticidade e reflexividade foram importantes para um momento de constantes descobertas. Nem todos puderam acompanhar ativamente o processo remoto, que perdurou de março a dezembro de 2021. Dos 178 alunos envolvidos, estima-se que cerca de 70% participaram das atividades; os demais tiveram de ser contemplados com atividades impressas, que eram buscadas pelos pais; assim como orientações pelo *WhatsApp* em formatos de áudios e videochamadas nos horários apropriados para as famílias, e não exatamente o correspondente ao período regular das aulas, como forma de impedir a evasão escolar e garantir o acesso à educação, mesmo que em condições limitadas.

Esse cenário compartilhado por educadores de todo o mundo induziu reflexões constantes desta pesquisadora, que atua nos campos da educação e comunicação, como educadora. A Educomunicação norteou as estratégias metodológicas no papel de educadora. Com base latino-americana, este referencial sustenta a inter-relação entre essas duas áreas como campo de diálogo, “espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (Citelli; Costa, 2011, p. 13). Tal percurso foi o escolhido com o propósito de levar aos alunos o conhecimento da Língua Inglesa tendo as mídias e tecnologias não apenas como fim, mas, principalmente, como meios, com o propósito de expandir os conhecimentos, indo além do componente curricular em questão.

Os conhecimentos pesquisados pela professora foram importantes para a condução de aulas pautadas por esses princípios. Procurou instigar os alunos a mudarem seus olhares para as tecnologias, vendo-as como recursos com potenciais para expandir seus conhecimentos, e, acima de tudo, a expressão, a comunicação, colaboração, a participação, e, em especial, o protagonismo no processo educativo com a produção autoral, pelas múltiplas linguagens, partindo das temáticas debatidas ao longo das aulas. Aos poucos, construía-se – entre alunos e professores – um ecossistema comunicativo, aberto e democrático, essencial para uma práxis pautada nos ideais semeados pela Educomunicação. Segundo Soares (2011), este campo se compromete com a consolidação de ações que permitam que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa.

O processo educativo que visa à gestão comunicativa nos espaços escolares se apoia no direito à comunicação como forma de incentivar a expressão e promover importantes movimentações nos contextos educativos, apropriando-se das TICs para essa missão. Em um momento de mudanças, como a vivenciada na pandemia, pôde-se

observar que os educandos colaboraram com a formação de um novo olhar para os recursos midiáticos e tecnológicos e por meio deles puderam mostrar participação, engajamento, integração e, principalmente, mobilizações.

Tais percepções foram presenciadas ao longo das aulas síncronas e assíncronas, que levaram à aproximação entre educador e educandos. O contato foi assíduo, independentemente do período regular, e o estímulo à participação permitiu os usos e apropriações dos recursos como forma de integrar a comunidade escolar. Os conteúdos curriculares, transmitidos via recursos auditivos, visuais e audiovisuais, davam abertura a produções, como *e-book*, campanhas, vídeos, mostras fotográficas, que além debater os temas em questão, instigava os alunos a se apropriarem de aplicativos e softwares, conforme a faixa etária das crianças.

Desse processo, vários projetos foram desenvolvidos, como o “*Coronavirus Around The World*”¹³, em que foi produzido um *e-book* informativo e as crianças promoveram uma campanha para informar as precauções para evitar a disseminação do vírus; “*It’s Gonna Be Okay*”¹⁴, em que foram compartilhadas mensagens de esperança às famílias quando todos se encontravam desanimados pela extensão da quarentena; “*Interviews Around The World*”¹⁵, em que os alunos entrevistaram moradores de outros países para entender como eles estavam lidando com a Covi-19. Outras temáticas, como “*Wildfires*” (Queimadas), também informaram a população sobre as queimadas que assolavam a região à época; e, além de temas referências no circuito midiático, outros que pudessem se ausentar “um pouco da realidade”, como Halloween, que incentivou os alunos a produzirem suas histórias de terror e virtualmente foi promovido um festival on-line.

Essas propostas são algumas das que nortearam o ensino remoto emergencial, aliando metodologias variadas, recursos distintos, temporalidades diferentes, estratégias apropriadas aos contextos, mas alinhadas a um propósito único, o de manter a conectividade entre alunos e professores, assim como o interesse pela matéria, que, em vista de tantos outros componentes curriculares, não era, até então, elencada como a principal. Considerando que o público envolvido são crianças de 6 a 10 anos, o papel dos familiares foi fundamental. Para eles, a Língua Portuguesa e Matemática eram as primordiais, e a que demandavam mais tempo; com o decorrer dos meses, ao ver que o idioma estrangeiro passava a receber atenção e espaço no extenso cronograma de atividades a serem realizadas junto aos alunos em parceria com as famílias, a educadora se sentiu motivada para continuar suas produções e propósitos de cunho educacional.

Os trabalhos realizados pelos alunos o levaram a explorar aplicativos, softwares, os recursos *Google*; a conhecerem as novas ambiências comunicativas, como o

¹³ O *e-book* pode ser conferido em: <https://youtu.be/5G9AXf-jmfs>.

¹⁴ A produção pode ser conferida em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVcAgeCitgq>.

¹⁵ Este e outros projetos realizados com os alunos podem ser conferidos no seguinte canal: <https://www.youtube.com/channel/UCEvqcl7RfRfnJrB0phhV8qw/featured>.

WhatsApp, Google Meet, ampliar as relações; houve ao longo do ano um letramento digital e informacional, considerando que as temáticas transversais, inspiradas em assuntos destaques no cenário midiático, desencadearam as ações. Inicialmente, os pais estavam sempre presentes nas reuniões; logo, os alunos entravam sozinhos, e sentindo-se capazes de entrar, apresentar, sair e moderar o espaço digital, e, inclusive, entender e respeitar as novas regras de convivência por ali emergidos. Com o tempo, os aplicativos para complementar as aprendizagens na língua inglesa, assim como os softwares estimulados para as produções dos trabalhos recebiam novas indicações dos alunos, que, em suas buscas para as suas produções, conheciam novos recursos, agregando-os aos já conhecidos. Foi um momento de aprendizados mútuos, entre alunos e professores, cujas experiências devem ser aprimoradas e levadas ao ensino presencial. Uma oportunidade para incentivar as competências comunicativa, digital e informacional, já elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Que estes aprendizados se mantenham e aprimorem com os novos contextos que estão emergindo, os híbridos.

Olhares discentes: experiências com o aprendizado remoto

As experiências com o aprendizado remoto levaram os alunos a conhecerem um formato de ensino com maior similaridade à cultura em que estão inseridos: a digital. Os considerados, segundo Prensky (2001), “nativos digitais” tiveram de mostrar o seu repertório na área, enquanto os educadores, os chamados “imigrantes digitais”, avaliaram se, de fato, os educandos fazem jus ao título que receberam do estudioso americano. O que se percebeu entre os alunos envolvidos neste estudo é que as tecnologias eram vistas como entretenimento, para os jogos, os filmes, as séries, os canais do Youtube. Os educandos eram consumidores de conteúdos, no geral, direcionados a preferências nos âmbitos artísticos, humorísticos, infantis e promocionais (voltados a produtos); enquanto os educativos, informativos, instrucionais não tinham espaço em suas *playlists*.

Trata-se de uma faixa etária com suas preferências, cujos algoritmos os levam a um universo de personagens, influencers, produtos, histórias e realidades distintas dos professores, cujas dinâmicas algorítmicas os levam a outros contextos. Portanto, o diálogo entre ambos se fez emergente para entender as diferentes culturas, promovendo a complementaridade para que os dois perfis - de faixas geracionais diferentes - passassem a investigar, aprender, apropriar-se dos ambientes digitais, e explorar suas potencialidades às dinâmicas didático-pedagógicas. As experiências puderam ampliar o *status* dos educandos, deixando de ser “meros” consumidores; partindo para o papel de produtor de conteúdos, entendendo, na prática, a seriedade com aquilo que produz e a responsabilidade com o que compartilha. Um processo mediado pelo educador, que, ao propor as produções autorais, simples ou complexas, permitem realizar um trabalho que estimule a consciência crítica, reflexiva, colaborativa e atuante na sociedade.

Esse processo investigativo ao longo do período remoto instigou os percursos metodológicos e continua presente no ensino presencial, quando os alunos, de volta aos contextos tradicionais, elencam seus repertórios midiáticos e informativos apreendidos e que têm sido importantes para imergirem em um novo momento transicional, o da implantação da hibridização do ensino, aliando o virtual ao presencial, com estratégias analógicas e digitais, desde que mistas, com vistas ao protagonismo estudantil. Para Bacich (2015), isto ocorre quando os educandos ocupam o centro do processo educativo e a tecnologia passa a ser um suporte para estimular a autonomia, autoria, colaboração e participação nesse percurso, e, por sua vez, promover o desenvolvimento da cultura digital.

Para diagnosticar as competências midiáticas e informativas apreendidas durante o ensino remoto e suas perspectivas para o retorno ao presencial, esta educadora realizou uma pesquisa com os alunos com o propósito de se ter uma avaliação do professor, das estratégias, das adaptações e nortear os novos rumos¹⁶. Foi elaborado um questionário pelo *Google Forms* e compartilhado para os grupos de pais do *WhatsApp* e nas salas virtuais do *Google Classroom*. Ao todo, 87 alunos responderam, com o auxílio de seus familiares, que estiveram presentes em toda a jornada remota e foram fundamentais para a continuidade dos estudos em Língua Inglesa. Destes, 73 (83,9%) são da EM Celia Leonor Lopes Lunardini; e 14 (16,1%) da EM Keisaburo Honda¹⁷. Com relação às séries, houve a participação mediana de todas: dez (11,5%) do 1º ano; 15 (17,2%) do 2º ano; 18 (20,7%) do 3º ano; 24 (27,6%) do 4º ano; 20 (23%) do 5º ano. Esse balanço permitiu uma avaliação das dificuldades elencadas entre as diferentes faixas etárias, que também interferem nos graus de interesse, adaptações, adesões ao ensino; e que exigiram do professor diferentes estratégias, para atender às necessidades dos alunos de cada grupo.

O acompanhamento das aulas remotas ocorreu, principalmente, pelo celular, sendo o principal recurso dos alunos, usado por 84 deles (96,6%). Considerando que eles podiam assinalar no formulário mais de uma opção, outros suportes foram apontados, mesmo que utilizados em menor proporção. Dos respondentes, 26 (29,9%) também elencaram o *notebook*; e apenas três deles (3,4%), o *tablet*; e outros três (3,4%), o computador. Dos participantes, mais da metade, 53 educandos (60,9%), conseguiu acompanhar as aulas (síncronas e assíncronas), participar das atividades, entender os roteiros e as explicações, enquanto os demais 34 (39,1%) seguiram o percurso parcialmente.

Dos respondentes, 64 (73,6%) confirmaram que conseguiram aprender pela internet; enquanto os demais 23 (26,4%) disseram que não, por sentirem dificuldades com as mudanças e, principalmente, com o novo espaço de estudos, que não favoreceu

¹⁶ O questionário foi aplicado em dezembro de 2020, no final do ano letivo, quando, ainda, o retorno ao ensino presencial não tinha uma data definida. Porém, era preciso planejar as ações para 2021.

¹⁷ Importante destacar que, na unidade rural, as atividades, em sua maioria, foram impressas, devido às dificuldades com o acesso à internet. Esse é um dos motivos que justificam a pouca adesão ao formulário digital.

a concentração, que exige uma infraestrutura necessária para a aprendizagem. Em contrapartida, entre os que acompanharam ativamente, comprova-se a integração com os conteúdos, quando perguntados sobre os assuntos que mais gostaram, os que sentiram mais dificuldades, os que gostariam de uma revisão.

Quais os conteúdos de que mais gostaram? Os temas trazidos alinham-se às metodologias empregadas para as explicações. E, dentre as respostas, é notável a presença dos projetos autorais, como os do coronavírus, Halloween, alimentação saudável, sendo evidenciados: “Halloween, porque eu criei uma história”; “Projeto Coronavírus, gostei muito dos fantoches”, “Das comidas, porque achei bem divertido aprender sobre elas”; “Sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis”, De todos, você explica muito bem, mas muito bem mesmo”.

Quais os conteúdos de que menos gostaram? Um dos pontos negativos foi com relação às videoaulas¹⁸, que tinham, em média, 20 minutos. Para os alunos de 1º, 2º e 3º anos, foram consideradas longas, enquanto para os maiores, dos 4º e 5º anos, didáticas, porém, se fossem mais curtas, seria melhor. Com relação às estratégias, 60 (69%) deles as aprovaram, 18 (20,7%) sentiram dificuldades, oito (9,2%) não gostaram e um (1,1%) não conseguiu acompanhar. Em suas respostas, elencaram os pontos positivos e negativos das aulas: “As aulas que a professora grava são bem fáceis de aprender”; “Boas, porém, os vídeos precisam ser mais objetivos (mais curtos)”; “Os vídeos eram bem animados, claros e aproximavam meu filho ao conteúdo bem como à professora”; “Excelente para os alunos maiores; para os pequenos, não deu certo aqui em casa”; “Professora atenciosa, responsável. Com aulas divertidas e dinâmicas”.

O desempenho dos alunos está associado ao suporte da família durante o período remoto, aos conteúdos que conseguiram acompanhar, às estratégias adotadas pela professora e à diversificação dos tópicos debatidos, que aliavam os conteúdos linguísticos aos temáticos, a fim de instigar os debates, importantes para ampliar o repertório cultural, essencial para as produções autorais que eram estimuladas pelas TICs: “Tive um pouco de dificuldade, mas tive a ajuda de meus pais”; “Eu acho que foi bom! Assisti aos vídeos, fiz as atividades. Eu me dediquei muito”; “Gostei muito das aulas. A professora é alegre nas explicações. Facilitou a nossa concentração”; “Gostei de tudo, principalmente das atividades, eu adoro minha professora de Inglês”.

Com relação ao uso do *Google Classroom*, a maioria optou por dar continuidade à sala virtual, por acreditar ser um espaço que possibilita a organização dos conteúdos, diferentemente, do *WhatsApp*, em que muitas postagens se perdiam em meio a tantas mensagens sendo transmitidas pelo feed. Essa pergunta foi preponderante para o planejamento do ano seguinte, quando, em 2021, a rede de ensino adotou o *Google for Education*, e as plataformas passaram a integrar oficialmente as dinâmicas escolares. Os

¹⁸ Duas videoaulas eram produzidas e compartilhadas semanalmente para cada turma, correspondentes às duas aulas semanais, conforme os dias e horários do programa curricular. Foram a principal forma de compartilhar as explanações, porque a adesão às aulas síncronas (pelo *Google Meet*) não foi unânime, em vista das dificuldades de acesso e conformidade de horários com os pais. Desta forma, os dois métodos (síncronos e assíncronos) tiveram de ser utilizados.

grupos de pais pelo *WhatsApp*, por sua vez, não deixaram de ser efetivos. Dos respondentes da primeira pesquisa, 71 (81,6%) optaram por mantê-los, por acreditar ser importante para aproximar as relações entre alunos, professores e gestores. Apenas três (3, 4%) decidiram sair, enquanto os demais eram alunos que iriam para uma outra escola, então, não poderiam continuar inseridos nas turmas.

As últimas respostas mostraram que as tecnologias, além de intermediar os processos educativos, ampliaram as relações sociais entre aqueles que são fundamentais para um aprendizado efetivo: alunos, professores, familiares e gestores. Os grupos virtuais propiciaram um convívio contínuo entre a educadora e os responsáveis pelos educandos. Foi a oportunidade para eles conhecerem o trabalho da especialista, reconhecer que as disciplinas extracurriculares – como a Língua Inglesa – também são importantes, que os aprendizados são múltiplos e mútuos e que o momento exigia de todos a abertura para o novo e o interesse em aprender, desbravar, experimentar e criar, porque os conhecimentos iriam além do idioma. Durante 11 meses, habilidades voltadas aos aspectos tecnológicos foram preponderantes, mas, acima de tudo, os direcionados aos aspectos socioemocionais ajudaram a lidar com os desafios impostos a cada etapa a ser vivenciada.

Habilidades e competências no ensino mediado pela cultura digital

As aulas presenciais na rede de ensino de Guararema retornaram em janeiro de 2021, e, em março daquele ano, retomaram ao modo remoto, em virtude de um novo surto de Covid-19. Em julho, as atividades voltavam moderadamente, com a divisão dos alunos em grupos, para evitar as aglomerações nas unidades escolares. O retorno presencial, com todos os estudantes, ocorreu oficialmente em fevereiro de 2022, quando, finalmente, todos se reencontraram e retomavam a convivência social, a dinâmica escolar e a rotina de estudos, que, novamente, impunha novos desafios: a preparação para o ensino híbrido, a fim de unir o que se aprendeu ao longo da pandemia ao que passaria a ser essencial ao novo contexto.

As competências midiáticas, tecnológicas, comunicativas adquiridas em meio a um processo de intensa imersão pelos ambientes de aprendizagem virtuais não podiam ser descartadas. Assim, as metodologias intituladas “ativas”, ganharam espaço e passaram a guiar os novos conhecimentos a serem pesquisados, estudados, desbravados e experimentados pelos educadores; e vivenciados pelos alunos durante as experimentações de seus mestres. Aulas aliando os modelos contemporâneos aos tradicionais passavam a conduzir os encontros, a fim de dar continuidade aos estudos mediados pelas TICs, sem perder de vista a integração à cultura digital, inerente aos professores e estudantes do século XXI, conforme aponta Belloni (2009, p. 10):

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (2009, p. 10)

Manter essas relações entre a comunicação e a educação no fazer pedagógico foi o ideal desta professora, que procurou explorar os espaços escolares, em especial, o laboratório de informática, para dar continuidade a experimentações nos ambientes digitais, a fim de manter o processo de letramento digital com as crianças, principalmente, com os novos recursos à disposição, como os da plataforma *Google*. Esta área, inclusive, é um conhecimento que deve fazer parte do cotidiano educativo. Para Coscarelli (2019), o Letramento Digital (LD) é essencial na formação docente, da inicial à continuada, pois permite a produção de materiais nos diversos espaços multimidiáticos, que podem ser usados a favor da aprendizagem.

Segundo a estudiosa, as tecnologias digitais podem ser usadas em várias propostas “em que os alunos vão lidar com diferentes recursos para trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania” (Coscarelli, 2019, p. 68). Para isso, é preciso que o professor assuma a responsabilidade de propor e mediar atividades que auxiliem o aluno a desenvolver produções autorais. E assim ocorreu com o retorno ao modo presencial, novos trabalhos foram incentivados com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo do primeiro semestre de 2022, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que, em inglês, são chamados de *Sustainable Development Goals (SDGs)*, conduziram o novo projeto de cunho transversal¹⁹. Os alunos foram incentivados a criar publicações para informar a comunidade escolar sobre a importância deste assunto, alertando a todos sobre as responsabilidades das pessoas para contribuir para um planeta melhor. A sequência didática enumerou uma série de etapas sobre o vocabulário e expressões idiomáticas sobre o tema, o entendimento do assunto, reflexões sobre o impacto regional e global, proposições para as produções autorais, o contato com diferentes linguagens e a escolha de uma delas para compartilhar o repertório com os demais alunos, professores, responsáveis e toda a escola. Esta atividade auxiliou nas experimentações com os recursos midiáticos e tecnológicos, e toda a produção foi observada pela educadora, com a intenção de avaliar as habilidades dos alunos com os suportes digitais, o letramento com relação aos usos das plataformas, o contato com o universo informacional, o entendimento das dinâmicas midiáticas, a responsabilidade com o que se consome e produz, a conscientização sobre o circuito de produção, circulação e divulgação de conteúdos. Houve a união entre os conhecimentos adquiridos em Língua Inglesa e seus usos para a construção de suas publicações, explorando as múltiplas plataformas.

Divididos em grupos, eles criaram mapas mentais, tirinhas, mangás, história em quadrinhos, *e-books*, jogos digitais, dentre outros meios. Quando perguntados²⁰ sobre

¹⁹ A cada bimestre, esta professora atua com projetos de temáticas transversais, como os apontados durante o período remoto; e, com o retorno ao presencial, eles voltaram a fazer parte do cronograma de atividades. São realizados em consonância com os conteúdos dos materiais didáticos.

²⁰ Com o retorno ao presencial, a educadora sentiu a necessidade de observar a apropriação dos alunos com os recursos tecnológicos durante as aulas. Eles foram utilizados ao longo das atividades, em especial,

o processo de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias, eles destacaram os pontos positivos do projeto sobre as SDGs, relacionando o contato com diferentes recursos durante a pandemia e, principalmente, no melhor entendimento de seus usos ao longo das aulas presenciais:

Eu aprendi muito sobre as SDGs, mas, principalmente, a fazer várias coisas no computador, como copiar e colar, usar vários aplicativos que eu nem conhecia, digitar bem mais rápido do que antes (sério, eu digitava muito devagar).

Todas as atividades foram muito legais, porque usamos a tecnologia em todas as etapas.

Tínhamos de fazer todas as aulas na informática, porque eu gosto muito de mexer no computador, eu aprendi demais.

Fiquei fascinado com tudo que podemos fazer com computadores e com tudo que podemos fazer com as informações que aprendemos sobre as SDGs.

O estímulo à autoria, permeado pelos usos das TICs, é outra questão que evidencia os múltiplos saberes desenvolvidos durante as produções. Quando questionados sobre os recursos que aprenderam a usar e os trabalhos que mais gostaram de realizar por meio deles, destacaram os seguintes: “Eu gostei de participar de todas as atividades. Se fosse para dar alguma sugestão, eu diria que precisamos de mais produções de textos informativos”; “Adorei montar a história em quadrinhos”; “Gostei de montar um *e-book* sobre as SDGs no Jamboard”; “Gostei de escrever a história ‘O Exterminador do Futuro’ no *Google Docs*”; “Gostei de montar os joguinhos no *Google Forms*”; “Eu aprendi a usar o *Google Classroom, Drive, e-mail, Jamboard, Paint*. Estou adorando”.

As repostas ilustram a importância de dar espaços para a autoria, que permite, segundo Girardello (2014), destacar a singularidade das vozes das crianças, ampliando seus repertórios e experiências culturais.

É consenso entre os pesquisadores brasileiros da mídia-educação que a expressão das crianças por meio das linguagens midiáticas é necessária ao seu letramento cultural e à educação num sentido amplo, não podendo se limitar ao aprendizado técnico-instrumental em aulas de informática ou oficina de tecnologia. (2014, p. 26)

As experiências com as TICs devem perpassar por todos os componentes curriculares, que precisam buscar as estratégias apropriadas para aliar seus conteúdos concernentes aos materiais didáticos aos de cunho transversal, e, em especial, aos dos âmbitos digital, informacional e midiático para explorar o potencial comunicativo destes

as do projeto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Além da observação participante, foi realizada a escuta com os estudantes, que relataram as suas experiências e aprendizados com os meios digitais. E, para completar, aplicado um questionário com as turmas do 4º e 5º ano, que destacaram os aplicativos, softwares e recursos que mais gostaram de usar, assim como os trabalhos que mais o interessaram a realizar.

recursos e usá-los a favor da expressividade das infâncias e juventudes. O aprendizado é inter, trans e multidisciplinar, e cabe ao professor investigar os caminhos que melhor nortearão os percursos de aprendizagem de seus alunos, e estes devem ser guiados pelos desafios contemporâneos, permeados pela hibridização dos processos, os múltiplos ambientes educativos, a diversidade das estratégias metodológicas e a variedade dos conhecimentos a serem apreendidos.

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de aprender e, portanto, nas novas formas de ensinar, nas novas expectativas e novas demandas, não só dos sujeitos-alunos, mas também dos sujeitos-professores, já que todos estão inseridos (em maior ou em menor grau) nesta contemporaneidade repleta de tecnologias e mídias (SARTORI et al., 2014, p.68).

Os modos de ser e estar no mundo proporcionados pelo processo de midiatização e afetados pelas mudanças socioculturais induzem a atualização docente contínua. Os educadores precisam estar preparados para instigar os estudantes à formação constante, e estes devem se sentir aptos às novas demandas, que exigem habilidades e competências que vão além das estritamente técnicas (relacionadas ao conhecimento cognitivo exigido para o ingresso no mercado de trabalho), mas também as direcionadas ao campo comportamental (que levam em consideração as condutas atitudinais, procedimentais, e não apenas as conceituais), importantes para lidar com as dificuldades, situações inesperadas e problemas inusitados, conforme realçadas ao longo deste artigo.

Considerações Finais

A revolução tecnológica afeta o modo como nos organizamos, como nos relacionamos e como aprendemos. E, no papel de educadores, é preciso estar em constante processo de ressignificação, a fim de buscar uma prática cada vez mais fundamentada e condizente com os diferentes ambientes de aprendizagem e as variadas necessidades do público estudantil a ser atendido. Os professores precisam atuar, segundo Prensky (2001), como “permanentes aprendizes e aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes” (p. 4). Esta premissa se fez presente em todo o percurso educativo desta educadora, que se propôs a conhecer, entender, experimentar os novos formatos de aprendizagem, com o propósito de planejar aulas pautadas pela inovação, criatividade, inventividade; guiadas pelos diferentes recursos midiáticos e tecnológicos; permeadas pelas múltiplas linguagens, e, sobretudo, norteadas pelos princípios da Educomunicação, que alia as TICs aos multiletramentos com a intenção de ampliar a voz dos estudantes com vista a produções autorais que destaquem a importância de ser um comunicador, apto a mobilizar a comunidade sobre temas de impacto, e, sobretudo, promover uma educação pautada na cidadania.

Mais do que ensinar o componente curricular em questão, objetivou-se, ao longo

do processo, explorar os letramentos midiáticos e informacionais, entender a complexidade da cultura digital e destacar sua potencialidade no fazer educativo. Procurou lecionar os conteúdos acerca da Língua Inglesa, mas, também, enfatizar com os alunos, por meio das atividades preparadas com aplicativos e softwares especializados, que o ambiente ao qual estão imersos – o virtual – precisa ser explorado, compreendido, experimentado e conscientemente utilizado em prol do conhecimento.

Este relato, cuja análise é baseada nos percursos metodológicos que conduziram o ensino remoto e as estratégias utilizadas com o retorno ao ensino presencial – que levaram em consideração as experiências vivenciadas nos ambientes virtuais – destaca a necessidade uma formação docente contínua nas áreas das mídias e tecnologias, para que este profissional esteja apto a acompanhar as novas tendências do ensino, mas, em especial, a colaborar com a formação de uma geração de estudantes que precisam ver os recursos provenientes do universo digital não como mero entretenimento, mas como suportes que podem potencializar suas vozes, a fim de promover movimentações significativas com o direito à expressão, e, por sua vez, à comunicação.

Qual o legado do período pandêmico? A disposição para enfrentar “o novo”, a resiliência para entender as mudanças, a empatia para lidar com as dificuldades, a humildade para desmitificar as diferentes realidades, a sensibilidade para educar nos múltiplos cenários, o entendimento para amenizar as limitações, a procura por inovações para buscar as melhores estratégias, sobretudo, as que melhor driblem as vulnerabilidades, além da contínua reflexividade sobre os percursos planejados, ora concluídos ora reorganizados. De acordo com Freire (1997), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Esta conduta foi importante para a avaliação dos processos, que exigiram novos modos de ensinar, assim como novas formas de aprender. Portanto, que os esforços, as experiências e iniciativas acerca do aprendizado durante a pandemia de Covid-19 levem em conta os desafios enfrentados - tanto por profissionais quanto pelos alunos - para que continuem sendo preponderantes para os contínuos ensinamentos que a prática docente exige em um cenário de constantes transformações.

Referências bibliográficas

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.**

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador:

EDUFBA, 2019. p. 61-77.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

PRENSKY, M; **Nativos digitais, imigrantes digitais**. De On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigratesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SARTORI, A. S. et al. Desenho animado, blogs e youtube: elementos para pensar práticas pedagógicas educacionais. In: SARTORI, A. S. **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**. Florianópolis: Dioesc, 2014, p. 67-86.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional e a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.