

Ensino Remoto Emergencial e interfaces digitais:

Uma experiência interdisciplinar

Daniele Alves Ribeiro

Katharina Jeanne Kelecom

Simone da Cruz Chaves

Amanda Lilian Aguiar de Barros Mesquita

RESUMO: Desde março de 2020, o mundo vivencia graves consequências geradas pela pandemia da Covid-19: a crise sanitária agrava as crises econômica e humanitária. No Brasil, a pandemia gera também uma crise na área educacional. Enquanto escolas particulares tiveram que se tornar digitais em um curto espaço de tempo, as escolas públicas não tiveram condição de implementar o que chamamos de ensino remoto emergencial (SANTOS, 2020). Sem recursos tecnológicos disponíveis, o ensino público viu aumentar ainda mais a desigualdade entre os alunos. No Colégio Pedro II, com o ano letivo de 2020 suspenso, foram realizadas atividades não presenciais de apoio cognitivo e emocional (segundo definição da portaria escolar nº 1775, de 8 de outubro do mesmo ano), via plataforma institucional, de setembro a dezembro de 2020. Este relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar o projeto “Mural interdisciplinar das línguas estrangeiras” realizado, nesse período, pelas disciplinas Espanhol, Francês e Inglês, utilizando murais digitais, com as quatro séries do Ensino Fundamental II. A escolha pelos murais *Padlet* se justifica pela facilidade de manejo da ferramenta, bem como por proporcionarem um espaço multimodal de autoria (ROJO; BARBOSA, 2015). O projeto, idealizado pelas professoras de línguas estrangeiras, reflete uma forma consciente de apropriação do debate sobre educação *on-line* baseada em metodologias ativas (MORAN, 2018) e o emprego de interfaces digitais. Embora urgente, esse debate vinha sendo adiado há muito tempo. Análises preliminares da produção estudantil na realização desse projeto apontam para o enorme desafio que a educação pública tem pela frente.

Palavras-chave: Letramento digital. Ensino de línguas. Metodologias ativas.

ABSTRACT: Since March 2020, the world has been experiencing serious consequences generated by the Covid-19 pandemic: the health crisis worsens the economic and humanitarian crises. In Brazil, the pandemic also generates a crisis in the educational area. While private schools had to become digital in a short period of time, public schools were unable to implement what we call emergency remote teaching (SANTOS, 2020). Without available technological resources, public education has seen an even greater increase in inequality among students. At Colégio Pedro II, with the 2020 school year suspended, remote activities for cognitive and emotional support were carried out (according to the definition of school ordinance 1775, from October 8 of the same year), via institutional platform, from September to December 2020. This experience report aims to describe and analyze the project “Interdisciplinary Wall of Foreign Languages” carried out, in that period, by Spanish, French and English teachers using digital boards with grades 6 to 9 in the Brazilian school system. The choice for Padlet walls is justified by the ease of handling the tool, as well as by the fact that they allow a multimodal authoring space (ROJO; BARBOSA, 2015). The project, conceived by foreign language teachers, represents a conscious way of appropriating the debate on online education based on active methodologies (MORAN, 2018), and the use of digital interfaces. Although urgent, this debate, had been postponed for so long. Preliminary analyzes of students’ production in carrying out this project point to the huge challenge that public education faces.

Keywords: Digital literacy. Language teaching. Active methodologies.

DE VOLTA A 2020

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o *status* de pandemia para a doença Covid-19 após o avanço do número de casos pelo mundo. No Brasil, a partir desse período, indústrias, bancos, estabelecimentos comerciais, serviços e escolas fecharam suas portas. Apenas serviços essenciais poderiam funcionar. Enquanto assistíamos, assombrados, aos desdobramentos da mais grave crise sanitária dos últimos tempos, precisávamos também repensar soluções para o retorno progressivo das atividades consideradas não essenciais.

As escolas particulares tiveram 15 dias para fazer as adaptações possíveis para garantir que o ensino continuasse acontecendo de forma não presencial. Grande parte já estava funcionando novamente no início de abril de 2020, implementando o ensino remoto emergencial (SANTOS, 2020). Já as escolas públicas sofreram o que a mídia chamou de “verdadeiro apagão”¹. Sem recursos tecnológicos disponíveis, sem estrutura adequada, não havia como se pensar, de imediato, em um ensino *on-line* para os alunos das redes municipal, estadual e federal.

No Brasil, uma das consequências mais graves tem sido, sem dúvida, na área educacional: a pandemia não só evidenciou a enorme desigualdade entre os alunos das redes pública e particular, como também agravou a disparidade. Vale lembrar que, de

acordo com o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avaliou 79 países em 2018, o Brasil é uma das cinco economias mais desiguais do mundo em relação à educação². Nem todos os professores puderam se apropriar do debate sobre acesso digital e sobre a educação *on-line*, debate tão urgente que vinha sendo adiado há muito tempo. Nem todos os alunos puderam participar dessa experiência de construção do ensino remoto emergencial.

O Colégio Pedro II, doravante CPII, uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil, fundado em 2 de dezembro de 1837 e com mais de 12 mil alunos, declarou em maio de 2020, através da portaria nº 1012³, a impossibilidade, no período pandêmico, da substituição das aulas presenciais por aulas remotas, por entender que nem todos os alunos teriam acesso garantido, o que agravaria ainda mais as diferenças sociais. Em setembro de 2020, o CPII deu início às atividades acadêmicas remotas não obrigatórias de apoio cognitivo e emocional⁴. Os departamentos passaram, portanto, a publicar, na plataforma *on-line* institucional (*Moodle*), diferentes atividades cujo foco não eram os conteúdos acadêmicos, mas sim a necessidade de restabelecer o vínculo estudantil com a escola.

No *campus* Tijuca II, havia uma demanda para que, na medida do possível, os professores trabalhassem de forma interdisciplinar. De fato, essa iniciativa já havia sido experimentada pelas línguas estrangeiras ensinadas na escola (Espanhol, Francês e Inglês) que, em 2017, realizaram um projeto

exitoso com as turmas da 2ª série do Ensino Médio. Naquele ano, os alunos, divididos em grupos, escolheram canções com temas relevantes na língua que aprendiam para fazer um estudo aprofundado não apenas da letra, mas do contexto de produção à época. Nas aulas presenciais sob forma de seminário, tais dados foram apresentados usando como suporte a ferramenta digital *Padlet*⁵, conforme descrito por Kelecom e Moreira (2017).

Foi então que, no contexto pandêmico, discutimos a possibilidade de trabalharmos novamente as três línguas ensinadas na escola de forma interdisciplinar usando o *Padlet*. Vale lembrar que, no Colégio Pedro II, os alunos estudam 2 línguas estrangeiras no Ensino Fundamental II: Inglês, de forma obrigatória, e Espanhol ou Francês como disciplina escolhida para ser cursada ao longo dos 4 anos. Já no Ensino Médio, os estudantes devem escolher uma das três línguas para dar continuidade nos três anos seguintes. O projeto "Mural interdisciplinar das línguas estrangeiras" nasceu, portanto, da vontade de quatro professoras de trabalharem juntas, no Ensino Fundamental II, usando uma ferramenta digital fácil de manipular e buscando uma aproximação mais lúdica e interativa com os alunos. No presente relato de experiência, vamos descrever e analisar como o projeto foi realizado entre setembro e dezembro de 2020.

Na próxima seção, apresentamos a fundamentação teórica que direcionou o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

CIBERCULTURA, ENSINO DE LÍNGUAS E MULTIMODALIDADE

Vivemos na era da cibercultura, entendida aqui como a cultura contemporânea em que o componente digital em rede permeia a vida e o cotidiano das sociedades – em maior ou menor grau. Desse modo, a comunicação, a produção e a circulação de informações e conhecimento acontecem a todo momento. Segundo Santos (2019), na atual fase da cibercultura, cidade e ciberespaço (o “mundo real” e o “mundo virtual”) são componentes indissociáveis. Vinte anos antes, Lévy (1999) já apontava para a existência de um ciberespaço, visto como um meio de comunicação que surge das conexões favorecidas pela Internet.

Uma das diferenças do momento anterior para o atual reside no fato que, antes, esse ciberespaço só era acessado no momento em que o indivíduo se sentava à frente de um computador e se conectava à Internet. Agora, essa conexão é constante, móvel, veloz, não se limitando apenas a um computador: é possível acessar o ciberespaço através de telefones celulares, televisões, relógios, dentre outras possibilidades. Agendamos consultas, participamos de reuniões, fazemos compras e transferências bancárias de modo virtual. Estamos permanentemente conectados. Nesse contexto, expressões como “entrar na Internet” parecem já não fazer tanto sentido, visto que raramente estamos fora dela. Outra importante diferença está relacionada à questão da forma e do uso que se faz do ciberespaço.

A cibercultura demanda dos indivíduos postura ativa e crítica. É preciso saber como agir e interagir e como ser, além de consumidor de conteúdos, produtor de informações. Para que isso ocorra, é necessário que eles sejam letrados digitais.

Antes visto como um grande repositório de informações, servindo, basicamente, para consultas, hoje esse ciberespaço permite interação, colaboração, autoria, sendo, portanto, um espaço de cocriação. Um projeto como o "Mural interdisciplinar das línguas estrangeiras", por exemplo, seria impensável há duas décadas, dadas as características de interação e colaboração necessárias ao trabalho, improváveis naquele "ciberespaço-repositório".

A cibercultura demanda dos indivíduos postura ativa e crítica. É preciso saber como agir e interagir e como ser, além de consumidor de conteúdos, produtor de informações. Para que isso ocorra, é necessário que eles sejam letrados digitais. Freitas (2010) define letramento digital como

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

Ser considerado letrado na cibercultura vai além de saber como decodificar textos em formato digital. É importante ter

consciência das possibilidades e dos benefícios, bem como dos riscos e responsabilidades de estar na rede. Além disso, é necessário saber como produzir e enviar informações de maneira consciente e crítica. E tudo isso demonstra que é cada vez mais inapropriado desconsiderar a aprendizagem em sua dimensão de movimento incessante e ativo.

Aprender é, pois, um processo que envolve ação e que se dá na e pela interação nos mais diversos contextos sociais. É, portanto, através de atos de experimentação, pesquisa, reflexão e debate que aprendemos. Essa concepção de aprendizagem que coloca o aprendiz como foco do processo não é recente, haja vista que Vigotskii (1988) já apontava a dimensão sociointeracional da construção de conhecimento e Dewey (1979), um pouco mais cedo, evidenciava a necessidade de se fomentar o engajamento e a afetividade para que a aprendizagem fosse, de fato, um processo significativo para os estudantes. Tais abordagens foram fonte de inspiração para os educadores da Escola Nova brasileira representados por Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dentre outros, para quem o papel da Escola é

“formar homens livres ao invés de homens dóceis” (FERRARI, 2006).

Nesse sentido, os modelos mais tradicionais de educação não permitem esse exercício de liberdade, uma vez que consideram os estudantes sujeitos passivos no processo de aprender conteúdos transmitidos de maneira massificada pelo professor. Há uma valorização do que Freire (2018) nomeou “consciência bancária da educação”, na qual “educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar” (FREIRE, 2018, p. 49). Nessa cultura pedagógica de transmissão, então, não há muito espaço para a criação e esse fato já era criticado no passado.

No contexto da cibercultura e da formação de cidadãos do século XXI, que são os que estão hiperconectados e que devem atuar de forma colaborativa, crítica e criativa na busca de solução para problemas, faz-se urgente a mudança de paradigmas educacionais. Educar para transformar a sociedade requer, então, que os estudantes sejam o foco central do processo, assumindo o protagonismo na tomada de decisões. Aos professores, reserva-se o papel de agentes da mudança na Educação, combinando “metodologias ativas com tecnologias digitais móveis[...] para a inovação pedagógica” (MORAN, 2018, p. 12). Trata-se de aperfeiçoar estratégias de ensino que impliquem os estudantes no desenvolvimento de sua aprendizagem. Podemos citar como metodologias ativas, além da rotação por estações, da sala de aula invertida (*flipped learning*), do *desing-thinking*,

a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* - PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* - GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*) e a aprendizagem em equipe (*team-based learning*) (VALENTE, 2018, p. 28).

O docente que busca experienciar novos modelos educacionais, nesta era de cibercultura, também se depara com a incorporação, à área de ensino, do conceito de multimodalidade, que diz respeito à coexistência de diversas formas de comunicar em determinada situação. Rojo e Barbosa (2015) trazem a seguinte definição de texto multimodal:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como principalmente nas mídias digitais e analógicas. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108)

As autoras reforçam a potencialização da característica multimodal na produção de textos na contemporaneidade, sobretudo em mídias digitais e analógicas. Quando se trata da produção de materiais de ensino para a sala de aula, essa lógica comunicacional compartilhada socialmente

também se faz visível. Se pensarmos nas aulas de língua, conseguimos resgatar um histórico de articulação de modalidades de linguagem. São exemplos: o uso de recursos audiovisuais, as relações entre o verbal e o não verbal frequentemente evocadas e as produções orais, escritas, imagéticas, dentre outras. Sem dúvida, contextos híbridos ou remotos contribuem para que a forma como esses textos se organizam conte cada vez mais com novas ferramentas e possibilidades, sejam eles propostos previamente pela curadoria de um docente ou construídos, após um processo, pelos próprios discentes durante o desenvolvimento de atividades ou projetos.

Ao pensar na conjuntura de desenvolvimento das mídias digitais, Ferraz (2016) propõe caminhos para que docentes de línguas estrangeiras construam referenciais multimodais como materiais de aula. A autora os divide em seis etapas, mais inclinadas a abrir caminhos que a fossilizá-los, que preveem: o conhecimento de características específicas do público-alvo ao qual a aula é destinada; a escolha de uma mídia para a preparação de material; o entendimento da lógica organizacional da mídia escolhida; a escolha de uma temática norteadora; a seleção de recursos semióticos e, por fim, a aplicação do princípio de integração multimodal. Não é incomum que algumas dessas etapas ou todas elas se deem quando o docente opta por lançar mão de um material digital. Um referencial multimodal digital composto por significações variadas propicia, também, interações distintas daquelas

previstas na sala de aula mais atrelada a um modelo educacional tradicional.

Na próxima seção, detalharemos melhor o projeto interdisciplinar realizado, dialogando com o referencial teórico que serviu de embasamento para essa experiência.

PISTAS DE REFLEXÃO PEDAGÓGICA SOBRE A EXPERIÊNCIA

O projeto “Mural interdisciplinar das línguas estrangeiras”, como já foi mencionado, foi idealizado no intuito de engajar os alunos do Ensino Fundamental II a participarem das atividades remotas de apoio cognitivo e emocional realizadas entre setembro e dezembro de 2020 no CPII. A escolha pelos murais *Padlet* deu-se não apenas pela facilidade de manejo da ferramenta digital, como também e, principalmente, pelo fato destes murais *on-line* serem, por excelência e por definição, um espaço de autoria multimodal em que docentes e estudantes podem se expressar por meio de textos que circulem em diferentes mídias, como por exemplo, textos escritos, orais, imagens, *gifs*, vídeos, dentre outros.

O primeiro mural foi proposto no início de outubro a cada uma das séries do Ensino Fundamental II. Tratava-se de um mural de apresentação pessoal. Cada aluno deveria inserir seu texto de apresentação usando 4 frases: 2 frases em Inglês e 2 frases em Espanhol ou Francês, dependendo da língua estrangeira que estudasse. Para completar a apresentação, o aluno poderia inserir um desenho, um avatar ou um *gif*. Com

essa possibilidade de inserção de uma imagem estática ou animada, no caso do *gif*, buscamos iniciar uma aproximação com a multimodalidade, tão comum no ambiente virtual, espaço ao qual nossa comunicação se limitaria nos próximos meses. Orientamos a não publicarem fotos de si por uma questão de direito de imagem. Por isso, as produções dos alunos não eram automaticamente publicadas no mural. Os docentes precisavam aprovar para torná-las disponíveis à visualização de todos. Embora idealizado por 4 professoras, o projeto contou com a participação de 12 docentes das 3 línguas que atuavam nesse segmento. Todos estavam habilitados a aprovar as produções dos alunos.

Ao realizarmos o trabalho interdisciplinar, o primeiro fato relevante que nos chamou a atenção diz respeito aos diferentes graus de aceitação que o projeto teve de

acordo com cada uma das séries em que foi implementado. Analisando as duas capturas de tela que mostram o mural de apresentação do 6º e do 9º ano (Figuras 1 e 2⁶), notamos que os estudantes do 6º ano observaram as publicações já feitas por docentes e se orientaram por aquelas propostas, aderindo ao uso de imagens ou avatares em suas produções. Utilizaram o espaço colaborativo para se expressarem da forma como consideraram interessante. A proposta despertou o desejo de dizer, de forma multimodal, o que provocou maior engajamento na realização da tarefa. Notamos, assim, que o uso das imagens possibilitou dizer além do que já estava escrito. Ao inserir uma imagem de jogos ou de personagens de filme, os alunos estavam comunicando mais a seu respeito do que apenas aquilo que sabiam colocar em palavras nas línguas estrangeiras.

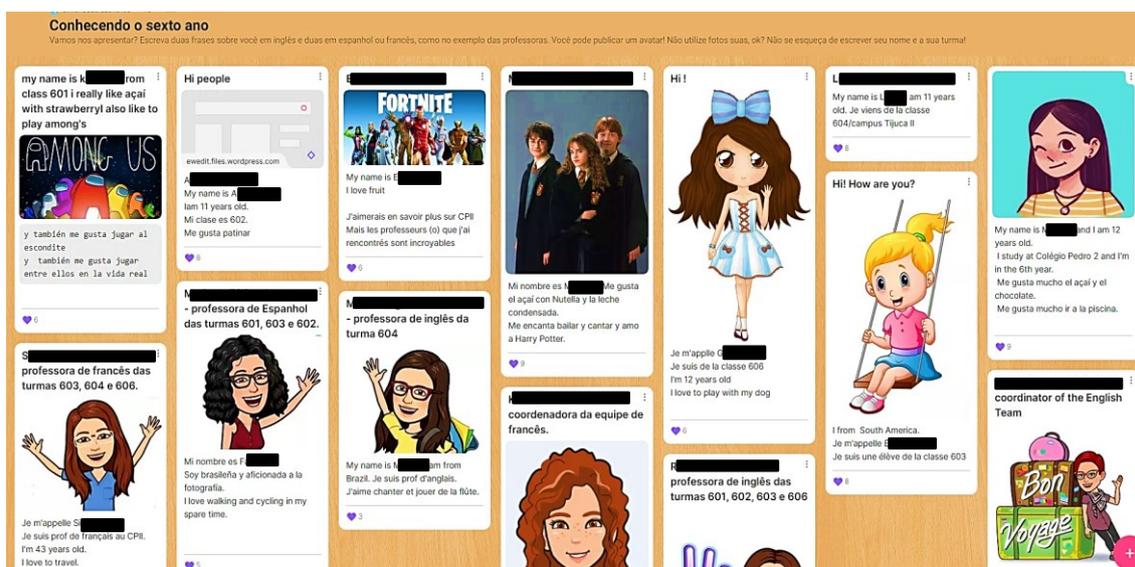


Figura 1: *print* do primeiro mural do 6º ano

Em contrapartida, no mural do 9º ano, o que percebemos foi um número reduzido de publicações e, além disso, produções que se limitavam ao texto escrito. Podemos levantar diversas hipóteses para o ocorrido: a. proposta muito distante do tipo de ensino tradicional a que estavam habituados no ensino presencial; b. não compreensão do mural como um espaço de autoria e de liberdade de criação; c. crença de que trabalhar com imagens, *gifs* ou avatares está relacionado ao universo infantil; d. dificul-

dade com a ferramenta; e. não obrigatoriedade do cumprimento das atividades propostas em 2020 para contagem de carga horária efetiva. Enfim, muitos podem ter sido os fatores para a baixa adesão à proposta no 9º ano, mas apenas uma análise mais aprofundada dos dados coletados junto aos alunos poderia dar conta dessa discussão. Em todo caso, entendemos que se limitar ao texto escrito em uma proposta que permitia a multimodalidade acabou diminuindo a potência comunicativa desse primeiro mural do 9º ano.



Figura 2: print do primeiro mural do 9º ano

A segunda proposta de atividade com o mural interdisciplinar das línguas foi lançada na 2ª quinzena de outubro. O objetivo era que, diante da situação difícil que estávamos vivenciando, os alunos preparassem uma lista de palavras que designassem

sentimentos positivos em Inglês e as palavras correspondentes em Espanhol ou Francês, dependendo da língua estudada. A quantidade de palavras variava conforme as séries (de 5 a 8 palavras em cada lista) e os alunos foram orientados a pesquisar as que não conheciam em dicionários.

A partir desse 2º mural, julgamos pertinente habilitar a opção dos comentários para que os alunos pudessem interagir uns com os outros e para que pudéssemos dar um *feedback* a eles. Assim, foi possível “curtir” cada publicação adicionando corações às postagens - o que, em certa medida, em tempos de trabalho pedagógico remoto, demonstrava para os alunos que havia alguém do outro lado da tela que leu sua produção, ou seja, queríamos trabalhar a dimensão socioemocional das relações de en-

sino e aprendizagem. Com essa mesma preocupação, usávamos o espaço dos comentários, não apenas para corrigir os erros que por ventura ainda persistissem na ortografia, mas também para buscar diálogo e saber os motivos pelos quais os alunos tinham escolhido determinadas palavras. Seleccionamos o mural do 7º ano a título de ilustração da proposta (Figura 3). Os murais do 6º e 8º anos também tiveram engajamento igual ou superior ao do 7º e, mais uma vez, o mural do 9º com baixa adesão.

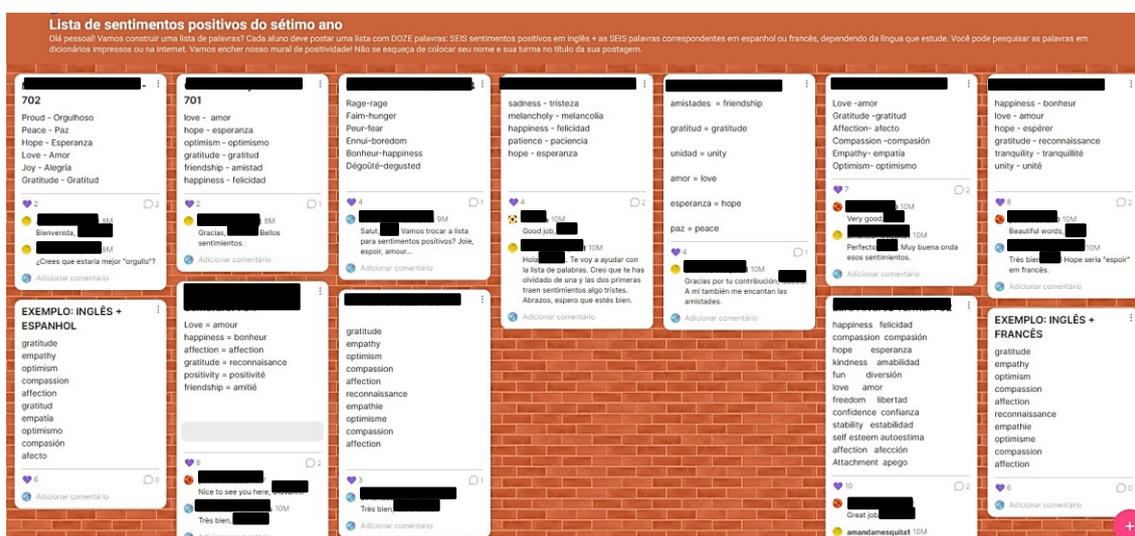


Figura 3: print do segundo mural do 7º ano

Na 1ª quinzena de novembro, a proposta do 3º mural interdisciplinar das línguas apresentava aos alunos outra ferramenta digital bem lúdica e de fácil manejo: a nuvem de palavras (Figura 4). Com as listas de sentimentos positivos que haviam preparado no mural anterior, eles teriam que construir uma nuvem de palavras. Oferecemos duas sugestões de *websites* para a composição da nuvem. Os alunos apresentaram nuvens de palavras lindas: diversas

nos formatos, nas cores, no tipo de fonte. Vale registrar aqui que o trabalho interdisciplinar, em um contexto pandêmico de atividade não obrigatória, tinha um alcance que considerávamos bom para a situação. Trata-se de um trabalho de captação mesmo, lento, demorado e não obrigatório. Ou seja, o engajamento nas atividades era voluntário e, por isso, buscamos formas de implicar os alunos para que tivessem o desejo de interagir e de se expressar em relação

a diferentes temas que abordamos no projeto. Por conta do isolamento social que já durava 8 meses, nosso objetivo era tentar restabelecer vínculos com a escola, entre os colegas de turma e os professores.

Notamos, novamente, uma menor adesão do 9º ano, mas uma maior participação do 8º ano que, por sua vez, já contava com turmas muito interessadas na vida escolar pré-pandêmica. Percebemos também que alguns alunos acessaram o mural anterior para participar desse 3º, já que as propostas estavam interligadas. Por terem sentido o desejo de construir suas nuvens de palavras, por terem sido tocados pelo caráter de novidade de uma ferramenta digital nem sempre associada à aprendizagem, os estudantes agiram com autonomia e tomaram a decisão de atuar no mural anterior.

Neste sentido, podemos retomar Valente (2018) que afirma que

o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC [Tecnologias digitais de informação e comunicação – grifo nosso] terem criado novas possibilidades de expressão e de comunicação que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. (VALENTE, 2018, p. 26)

É, portanto, o letramento digital como possibilidade de novas atuações educacionais. Assim, a importância de propostas pedagógicas orientadas pelas metodologias ativas reside no fato de que os estudantes podem “fazer coisas, pensar e conceituar” (VALENTE, 2018, p. 28) interagindo com colegas, de forma autônoma e também com a mediação docente.



Figura 4: print do terceiro mural do 8º ano

Na 2ª quinzena de novembro, propusemos o 4º e último mural do projeto em curso. O objetivo era despertar um olhar curioso a respeito das diferentes traduções que os filmes recebem nos mais diversos países. Para tanto, os estudantes elaboraram uma exposição de cartazes de filmes nas duas línguas estudadas: Inglês e Espanhol ou Inglês e Francês. Nessa proposta, sugerimos as expressões que os auxiliariam na pesquisa na Internet: “*movie poster*” – “*affiche du film*” – “*cartel de la película*”. Além disso, incentivamos que os alunos não apenas publicassem sua contribuição para o mural, mas também comentassem as publicações dos colegas, pois acreditamos que seria um meio interessante de promover o debate a respeito das diferenças de adaptação entre os cartazes e os títulos dos filmes.

Embora essa proposta tivesse, potencialmente, um apelo para trabalharmos aspectos linguísticos e culturais, avaliamos que foi o mural no qual tivemos menor adesão em todas as séries. Era o fim do ano, num cenário de instabilidades, e isso pode ter desencorajado uma maior adesão dos estudantes. De qualquer modo, ainda que a participação discente nessa última proposta tenha sido menor, foi interessante, para aqueles que se engajaram, poder expor seus filmes favoritos e conhecer os dos colegas. Entretanto, é curioso notar que, embora os alunos tenham sido incentivados a interagir nas postagens dos colegas, ninguém, além dos professores, o fez através de comentários. Os alunos parecem ter preferido interagir apenas através da opção “curtir”, colocando os corações, de forma anônima, em cada publicação.

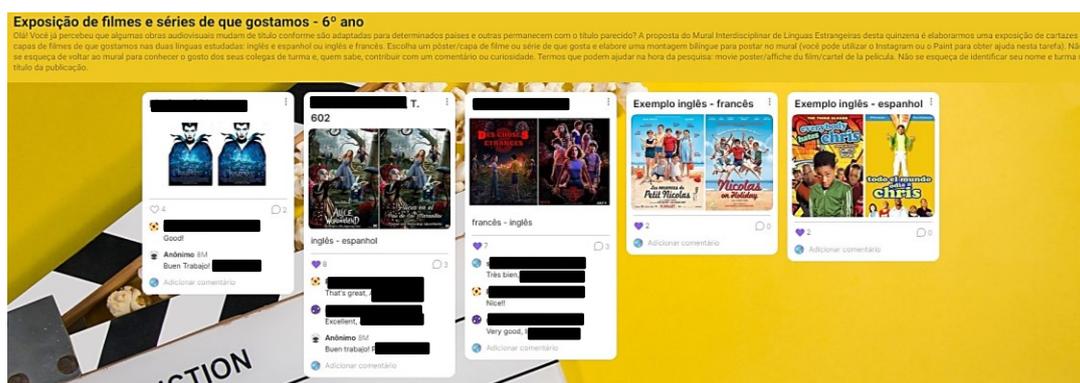


Figura 5: print do quarto mural do 6º ano

Cabe a nós, profissionais da educação, aperfeiçoar o debate não só do uso das ferramentas, mas também o da democratização das interfaces digitais contribuindo para o letramento dos estudantes face a esses novos gêneros de comunicação que circulam atualmente.

PERSPECTIVAS PARA O (NOVO) FUTURO?

Em todo processo que envolve ensino-aprendizagem, dois aspectos são fundamentais: planejar o que vai ser feito e avaliar o que foi feito. Pensar constantemente a sua prática é uma ação imperativa para qualquer docente. No ensino remoto, trata-se de uma necessidade ainda maior. Percebemos que uma atividade “funciona” conforme maior engajamento dos alunos e buscamos entender o porquê de uma atividade não ter funcionado tanto com determinado público. Além dessa reflexão, podemos contar com o *feedback* dos alunos, que vão nos ajudando a calibrar ainda mais as atividades.

Sabemos que a escola não voltará ao que era antes da pandemia. Acreditamos que houve uma série de mudanças na prática docente e na atuação discente. Nenhum professor precisa abrir mão das ferramentas digitais que vem utilizando e, dificilmente, um aluno vai se contentar em voltar à aula tradicional do “quadro - caderno - livro didático”. A pandemia acelerou um processo que estava extremamente atrasado na área

educacional. Repensar as práticas pedagógicas de forma a acompanhar as mudanças de nosso tempo apresenta-se ainda como um desafio pois, mesmo que vivamos numa sociedade imersa na cibercultura, no mundo digital, o fazer docente encontra-se ainda muito influenciado pelos paradigmas de uma educação que valoriza o acúmulo de informação. Essa abordagem não faz sentido se pensarmos que as informações estão ao alcance de um clique. De fato, a apropriação crítica dessa massa de informação é que deve estar no radar das preocupações docentes e, talvez, o caminho a percorrer para desenvolver essa capacidade de reflexão seja o da mudança nas práticas pedagógicas.

Cabe a nós, profissionais da educação, aperfeiçoar o debate não só do uso das ferramentas, mas também o da democratização das interfaces digitais contribuindo para o letramento dos estudantes face a esses novos gêneros de comunicação que circulam atualmente. Sabemos da enorme disparidade entre alunos das escolas públicas e privadas, visto que a questão do acesso

ainda é determinante para a implementação da educação *on-line*.

Neste sentido, o desenvolvimento do projeto “Mural interdisciplinar das línguas estrangeiras” pode ser considerado como uma proposta inovadora, democrática, colaborativa e plural no ambiente escolar. Do ponto de vista docente, a democratização de acesso a diferentes línguas constituiu-se como um direito do estudante. Além disso, dar visibilidade às diversas ações interdisciplinares promovidas pelas línguas estrangeiras ensinadas na escola contribui para a luta efetiva pelo plurilinguismo na educação básica. Trata-se, portanto, de uma iniciativa integradora que pôde contribuir para o letramento digital dos estudantes que, por sua vez, puderam trabalhar de forma autoral, desenvolvendo princípios de autonomia para pesquisa e seleção de informações.

Silva (2001) já apontava para a necessidade da criação de uma nova pedagogia que englobasse interatividade, participação e cooperação entre professores e alunos. O essencial não é a ferramenta a ser utilizada, mas sim *como* vai ser utilizada. A maneira como o professor promoverá a nova forma de comunicação e de interação com os seus alunos é mais importante do que qualquer tecnologia. Este é o maior desafio do professor de escola pública hoje: como promover a integração, como estabelecer a comunicação com os alunos e como criar as novas conexões.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 1775 de 8 de outubro de 2020. Rio de Janeiro: 2020.

Disponível em:

<<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2020/OUT/PORT%201775%20DE%208%20DE%20OUTUBRO%20DE%202020.pdf>> Acesso em: 3 ago. 2021.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker 4.a edição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1979.

FERRARI, M. Anísio Teixeira: o inventor da escola pública no Brasil. In: **Nova Escola. Grandes pensadores**. Vol 2. 2006 (p. 49-51)

FERRAZ, J. de A. Referencial multimodal para o ensino de português como LE: o desenvolvimento das mídias digitais. In: ALVAREZ, M. L. O., GONÇALVES, L. (org.) **O mundo do português e o português mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin, 38ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. rev., Belo Horizonte, v.26, n.3, Dec.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jan. 2021.

KELECOM, K. J., MOREIRA, M. A. O uso de murais virtuais em um projeto interdisciplinar de línguas estrangeiras no Ensino Médio. In: **Revista do Seminário Mídias & Educação**, vol.3, 2017. Disponível em: <www.cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/1462>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

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

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

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 119-136. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).

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

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. In: **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande/MS – setembro 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP8SILVA3.PDF>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

VALENTE, J. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha

Villalobos. São Paulo: Ícone. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

NOTAS:

1. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/25/apagao-educacional-alunos-da-rede-publica-vivem-sensacao-de-que-2020-sera-um-ano-perdido.ghtml> Acesso em: 10 de junho de 2020.
2. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-um-dos-paises-mais-desiguais-na-educacao-mostra-pisa,70003111898>. Acesso em 14 de setembro de 2021
3. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/files/2019/05/PORT-1012-de-27-de-maio-de-2020.pdf> Acesso em: 14 de setembro de 2021.
4. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2020/OUT/PORT%201775%20DE%208%20DE%20OUTUBRO%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.
5. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.
6. Embora não sejam imagens com perfeita nitidez, visto que são prints de tela, as figuras selecionadas atendem às necessidades do artigo e à função ilustrativa dos comentários tecidos ao longo do texto.

SOBRE AS AUTORAS:

Daniele Alves Ribeiro é professora de Inglês do Colégio Pedro II desde 2014. Possui graduação em Letras (Português - Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) e Mestrado em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa EAL (CNPQ/UERJ) e do Projeto de Pesquisa e Extensão CEALD (UERJ). Seus interesses de pesquisa são ensino e aprendizagem de línguas adicionais e uso de tecnologias de informação e comunicação na educação.

Katharina Jeanne Kelecom é professora de Francês do Colégio Pedro II, desde 2003. Possui Mestrado em Linguística pela UERJ e Especialização em Tradução Português-

Francês pela mesma universidade. Atualmente, integra o Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB), desenvolvendo pesquisas relacionadas às tecnologias digitais e aos processos de ensino-aprendizagem de francês.

Simone da Cruz Chaves é professora titular de Francês do Colégio Pedro II. Possui graduação em Letras (Português-Francês-Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998), Mestrado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e Doutorado em Letras (Literatura, Cultura e Contemporaneidade) pela PUC-Rio (2016). Tem experiência no magistério, atuando como professora de língua portuguesa, língua francesa e literatura brasileira. Em suas pesquisas, dedica-se aos seguintes temas: literatura brasileira, cinema, cultura contemporânea e educação.

Amanda Lilian Aguiar de Barros Mesquita é professora de Espanhol do Colégio Pedro II. É bacharela e licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra em Linguística pela mesma instituição. Especialista em Tradução (Português-Espanhol) pela Universidade Gama Filho (UGF). Atua na educação básica e na Especialização em Ensino de Espanhol. Também integra o Núcleo de Pesquisa e Arte da Tijuca (NUPART).