

ENSINO E APRENDIZAGEM COM AS REDES E MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS

Jean Carlos da Silva Monteiro
João Batista Bottentuit Junior
Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues
(Organizadores)

ENSINO E APRENDIZAGEM COM AS REDES E MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS



Mentes Abertas

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores.

Capa

Diagramação

Déborah Letícia Ferreira de Sousa

Conselho Editorial

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (USP, Brasil)

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (UEPB, Brasil)

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (UFPE, Brasil)

Profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei (UFMA, Brasil)

Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP, Brasil)

Profa. Dra. María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet-UNR, Argentina)

[FICHA]

SUMÁRIO

TECENDO NOVAS APRENDIZAGENS: O BLOG NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	11
<i>Wagner Barros Teixeira Lucas Pinto de Oliveira</i>	
FACEBOOK: UMA REDE SOCIAL DE PROFESSORES, ALUNOS E APRENDIZAGENS	23
<i>Hellen Ribeiro de Souza Gomes José Elias da Silva Justo</i>	
NOVOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: O FACEBOOK MEDIANDO O ENSINO DE ENGENHARIA	31
<i>Mariana Rodrigues Lima Rodrigo de Oliveira Plotze Silvia Sidnéia da Silva Edilson Carlos Caritá</i>	
A INTERATIVIDADE DO INSTAGRAM NO PROCESSO EDUCATIVO: APLICAÇÕES DA TEXTUALIDADE NAS RELAÇÕES SOCIAIS DIGITAIS	43
<i>Keila Helena Garcez Abreu</i>	
INSTAGRAM NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO HIPERTEXTUAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS	51
<i>Marina Martins Pinchemel Amorim Márcia Helena de Melo Pereira</i>	
O INSTAGRAM CONECTANDO PROFESSORES: @TIEDUCA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	61
<i>Alexandre André Santos Pereira Jean Carlos da Silva Monteiro</i>	
SPOTIFY EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO METODOLOGIAS ATIVAS, MÍDIAS DIGITAIS E O COMPONENTE MUSICAL EM HUMAITÁ/AM	77
<i>Wagner Barros Teixeira Samantha Catry Couteiro Nobre</i>	

- BOTS EDUCATIVOS DO TELEGRAM: APRENDIZADO A PARTIR DE 89**
INTERFACES DE PROGRAMAÇÃO DE APLICAÇÃO (APIs)
Fernanda Shelda de Andrade Melo
Fernanda Lopes de Faria Carvalho
Júlio Adriano dos Santos Leite
Raianne Souza Figueiredo
- METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DO TIKTOK NO 101**
AMBIENTE EDUCACIONAL
Francyhélia Benedita Mendes Sousa
João Batista Bottentuit Junior
Lidia Cristina Costa Nunes
Luciano da Silva Façanha
Sansão Hortegal Neto
- UM PASSARINHO ME ENSINOU: O QUE DIZEM OS ESTUDOS 113**
COM O TWITTER NA EDUCAÇÃO?
Jean Carlos da Silva Monteiro
- UTILIZAÇÃO DE WHATSAPP E FERRAMENTA VOKI NO ENSINO 125**
REMOTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PARA O
ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Janaína Viário Carneiro
Marina Moreira Cassiano
Silvana da Rosa
Franciele Braz de Oliveira Coelho
- MÍDIA SOCIAL E TECNOLOGIA EDUCATIVA: O YOUTUBE COMO 137**
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
NO CANAL “ACADEMIC PLAN”
Laiz Mara Meneses Macedo
Karina Raylene dos Santos Ribeiro
Janayna Sousa dos Anjos
Débora Raitz Silva
- YOUTUBE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE 145**
PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19:
LIVES VOLTADAS ÀS PRÁXIS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
NO PERÍODO DE MARÇO 2020/2021
João Aranha Barros
Wedson Jonas Barros Silva
Nadja Fonsêca da Silva

SABER FAZER, SABER CRIAR: POSSIBILIDADES DE PENSAR A 155
TECNOLOGIA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL
COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kallyne Kafuri Alves

CULTURA DA DESINFORMAÇÃO E MÍDIAS SOCIAIS 171

Luciana Roxo

Leonel Aguiar

blog



TECENDO NOVAS APRENDIZAGENS: O BLOG NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Wagner Barros Teixeira¹
Lucas Pinto de Oliveira²

O Livro Didático é uma peça chave no âmbito da educação básica. Apesar das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, permaneceu como moderador do ensino, contribuindo para o desenvolvimento pedagógico, social e cultural. Além disso, em muitos dos casos, é a única ferramenta por meio da qual professor e estudante têm acesso a conteúdo didático-pedagógico de aprendizagem. Todavia, no ambiente educacional, hodiernamente as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), integram um conjunto de ferramentas capazes de fornecer subsídios para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, com destaque para os recursos digitais, tornando-se fundamentais para o aperfeiçoamento do ensino e das práticas didáticas.

À vista disso, neste capítulo, recorte de pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida na Universidad de la Integración de las Américas (Unida), visamos a analisar de que forma o livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2018 promove o uso dos meios de comunicação digital, destacando a ferramenta *blog*, como instrumento para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Fundamentado nas pesquisas bibliográfica e documental, tem como instrumentos de coleta de dados o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018* (BRASIL, 2015) e o livro didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016), manual

¹ Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ – Brasil). Professor Adjunto no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Foz do Iguaçu/PR – Brasil). Professor e Pesquisador no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (Manaus/AM – Brasil) e no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidad de la Integración de las Américas (Ciudad del Este – Paraguay). E-mail: wagbararteira@hotmail.com.

² Graduado em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Feral do Amazonas (Manaus/AM – Brasil). Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (Ciudad del Este - Paraguay). Professor de Língua Portuguesa pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Humaitá/AM – Brasil). E-mail: lucas.oliveira@seduc.net.

do professor, volume um.

Além disso, as discussões são embasadas em Coscarelli e Ribeiro (2005), Rojo e Moura (2012), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Coscarelli (2016) e Bacich e Moran (2018).

Como estrutura, propomos a organização deste manuscrito em seis seções, a partir da introdução. Na segunda seção, apresentamos breve histórico do PNLD e suas contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio das obras didáticas. Em seguida, alguns conceitos sobre o livro didático de Língua Portuguesa. Na quarta seção, apresentamos concepções sobre mídias digitais e possíveis contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, uma breve análise do livro didático sobre a presença das mídias digitais em seus aspectos de ensino. Por último, tecemos considerações conclusivas e, então, apresentamos as referências.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO E DO PNLD

No âmbito escolar, o livro didático é uma das ferramentas que se faz presente em todas as séries da educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio. Nesse contexto, tem sido uma ferramenta de suporte para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para que o livro didático chegue até as escolas em tempo hábil, de forma coordenada e com qualidade, existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fornece obras didáticas, pedagógicas e literárias para escolas públicas da educação básica no Brasil.

O programa foi criado por meio do *Decreto nº 91.542*, de 19 de agosto de 1985, instaurando diversas mudanças no cenário educacional nacional, efetivando a manutenção dos livros didáticos e sua distribuição, atendendo inicialmente apenas aos anos iniciais (BRASIL, 2017a).

Com o alinhamento das políticas públicas, no ano de 1993, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a Fundação de Assistência ao Estudante e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaboraram os “critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”” (BRASIL, 2017b), sendo efetivada a publicação desse processo somente em 1994.

Com base nos critérios de avaliação das obras didáticas, no ano de 1996, iniciou-se o processo de análise pedagógica dos livros didáticos por meio da elaboração do primeiro *Guia de Livros Didáticos*, objetivando preliminarmente a análise de obras didáticas das antigas 1ª a 4ª séries. Tempos depois, passou a englobar todos os níveis da Educação Básica no processo de avaliação e de distribuição das obras didáticas.

Visando ao aprimoramento das medidas para avaliação, aquisição e distribuição das obras didáticas, foi promulgado o *Decreto nº 9.099*, de 18 de julho de 2017, unificando dois programas federais, o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tornando-os, assim, Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Dessa forma, assim, ampliando seu escopo de ação, “[...] com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo[...]”. (BRASIL, 2018).

A partir do mencionado decreto, além de avaliar e de distribuir as obras didáticas e pedagógicas, o PNLD assumiu a responsabilidade da inserção de materiais tecnológicos no meio educacional, abrindo espaço para implementação das TIC – incluindo as mídias digitais – de forma mais abrangente, possibilitando a ampliação da acessibilidade.

Pelo breve histórico apresentado, percebemos a importância do PNLD para o processo educacional, atuando como política de Estado no aperfeiçoamento das obras didáticas a serem utilizadas pelas escolas brasileiras que aderem ao programa.

A seguir, focamos no livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD.

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TIC

Com o desenvolvimento da sociedade, foram surgindo novas propostas de ensino, oferecendo perspectivas inovadoras didática e metodologicamente. Nesse escopo, as TIC vêm contribuindo para a melhoria do ensino em muitos aspectos, de forma gradativa.

Mediante a atualização dos conceitos de ensino, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013, p. 25), eviden-

ciam que as TIC,

[...] constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.

Destacamos que as TIC não são direcionadas somente à utilização de dispositivos eletrônicos ou ao ciberespaço, mas estão associadas a ferramentas que corroboram para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, incluindo as mídias digitais, presentes no cotidiano e, portanto, potencialmente úteis no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem.

Em aspectos gerais, no contexto educacional, as TIC são responsáveis por integrar ferramentas às práticas de ensino, agregando novas possibilidades metodológicas, mediante a utilização de recursos acessórios, aplicativos e *sites*, por exemplo, tendo em vista o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, que pode ser potencializado ao valorizar o estudante por meio de abordagens de ensino híbrido, contínuo e dinâmico, uma vez que

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. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 27).

Esse é o ponto de partida para entendermos a importância das TIC no contexto escolar. O aprendizado não está limitado ao espaço físico da escola; além de ser contínuo, ele é capaz de ultrapassar as barreiras do ambiente es-

colar, dado que os conceitos abordados em sala de aula podem e devem ser concretizados no dia a dia do estudante, tornando-o protagonista e cidadão crítico na sociedade. Consequentemente, as TIC, por intermédio do Livro Didático, podem favorecer o desenvolvimento do estudante, contribuindo para a integração dos conhecimentos que ele possui, de suas experiências cotidianas, com aqueles que irá construir e desenvolver no âmbito de sala de aula.

Nessa esteira, na sequência, abordamos a relação entre as TIC – e de forma especial as mídias digitais – e o ensino de Língua Portuguesa.

MÍDIAS DIGITAIS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As transformações que ocorreram nos meios de comunicação, aliadas ao constante desenvolvimento das TIC, influenciaram diretamente na promoção da cultura digital, o que impulsionou o surgimento de novos gêneros textuais, entre os quais os digitais, que devem ser abordados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como dispõe a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) e outros documentos norteadores da educação. Por conta disso, as práticas de ensino tiveram de se adaptar, incluindo esses novos gêneros.

Nesse contexto, a utilização de metodologias ativas tem influenciado positivamente a prática docente, por fornecer ferramentas que despertam a atenção dos alunos e desenvolvem o aprendizado através da realização de atividades que podem empregar as mídias digitais, abordando e desenvolvendo esses novos gêneros.

Considerando que um dos maiores objetivos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é formar leitores proficientes (ROJO; MOURA, 2012), nos últimos anos, em especial no atual contexto pandêmico, o letramento digital assume papel relevante, considerando que “[...] é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambientes digitais (tanto para ler quanto para escrever)”. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 4).

Portanto, “[...] ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbo-

los, ícones, gráficos, etc.) além de compreender as diferenças impostas pelo suporte digital.” (COSCARELLI, 2016).

Assim, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, o letramento digital precisa favorecer o engajamento do aprendizado, potencializando as habilidades de escrita e de leitura nas diferentes esferas de produção e de circulação, considerando os variados gêneros discursivos, inclusive os digitais.

Um desses gêneros – o *blog* – se destaca por estimular a criação colaborativa de conteúdos em meios digitais e por incentivar a capacidade criativa do estudante. Por meio desses gêneros digitais, é possível promover o aprimoramento do letramento digital, dado o “[...] potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio de experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo” (BACICH; MORAN, 2018, p. XI).

A partir da utilização do *blog*, como ferramenta de interação com os alunos para produção de textos e de trabalhos escolares, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento de produção e interpretação textual, o que pode proporcionar “[...] novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 40).

Feitas as considerações que embasam teoricamente nossa pesquisa, a seguir, analisamos brevemente a presença de *blogs* no livro didático de Língua Portuguesa.

AS MÍDIAS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na elaboração do livro didático, as editoras devem seguir as exigências do Edital do PNL D, programa responsável por realizar o processo de seleção, compra e distribuição das obras que serão utilizadas nas escolas brasileiras.

Considerando a pesquisa de mestrado que origina este manuscrito, inicialmente, foram extraídos fragmentos do *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático - PNL D 2018* (BRASIL, 2015), utilizando a técnica de recorte lexical, com base em expressões alusivas às TIC e/ou a mídias digitais. A seguir, apresentamos algumas das constatações.

Na página 30, no anexo III, que versa sobre os “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio”, comuns a todas as obras designadas para esse nível de ensino, no tópico 1, inciso IV, o documento elucida como princípio e critério que o Livro Didático deve abranger “**IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.**”. (BRASIL, 2015).

Assim, o Edital deixa claro que o livro didático precisa contemplar como critério norteador a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos de produção, relacionando a teoria com a prática, considerando, entre outros aspectos, o uso das tecnologias.

Nas páginas 31 e 32, buscando atender às diretrizes legais, o Edital assevera que:

É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica. Organizando conteúdos e metodologias de forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre, conforme o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012:

a. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

b. conhecimento das formas contemporâneas de linguagens. (BRASIL, 2015).

Assim, fica evidente que a obra didática deve abordar temáticas e procedimentos que evidenciem o contexto atual, promovendo o entendimento de perspectivas que englobem a tecnologia no âmbito escolar, propiciando ao aluno o desenvolvimento de práticas que possam ser aplicadas em seu cotidiano.

Esses foram apenas alguns exemplos encontrados no documento que rege a seleção das obras didáticas e, portanto, determina o que deve (ou não) conter o livro didático. Percebemos claramente que os princípios tecnológicos e as linguagens contemporâneas estão incluídos.

Tendo isso em vista, considerando o objetivo deste capítulo, a seguir, passamos a analisar de forma breve o volume 1 da coleção didática *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016), com foco na abordagem dada ao blog – mídia digital que faz parte dos gêneros digitais contemporâneos.

Na seção denominada “Hora de escrever”, o livro didático apresenta propostas de produções textuais aos alunos, visando à experimentação e à prática da escrita de gêneros textuais distintos, entre os quais o *blog*. Em um de seus encaminhamentos, o volume salienta que,

Com base em nosso estudo sobre gêneros, formulamos a seguir duas propostas para a produção de textos que podem ser apresentados no sarau literário a ser realizado no final da unidade. [...]

Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si. (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 36).

A partir disso, o que for produzido pelos estudantes fará parte, posteriormente, de um acervo apresentado em outras atividades, como pode ser observado no trecho da unidade 3.

Ao longo desta unidade, você e seus colegas deverão realizar uma campanha relacionada a um problema de seu bairro ou sua cidade. Da campanha farão parte textos diversos, que serão publicados em um *blog* criado pela classe e divulgado para toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, empresas e comércios vizinhos, etc.) ou para apenas parte dela. (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 200).

O *blog* é uma mídia digital acessível, que possibilita a divulgação de conteúdo, facilita a interação professor, aluno e comunidade, além de impulsionar a valorização da produção do aluno. A utilização dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem viabiliza a integração de metodologias – entre as quais as ativas –, permitindo o trabalho em grupo, a distribuição de tarefas e, principalmente, a diversificação da produção textual, promovendo, assim o letramento digital, o que vai ao encontro do preconizado pelo Edital,

conforme os exemplos que já mencionamos aqui.

Além disso, o livro didático analisado apresenta diferentes propostas de abordagem relacionadas ao *blog*: a) insere-o em contextos de estudos distintos; b) faz indicações de pesquisas tendo *blogs* com referência; c) aborda conceitos relacionados à produção de outros gêneros textuais a partir do conhecimento das características de um *blog* etc.

Vale a pena ressaltar ainda que o livro didático em questão também propõe a abordagem de outros gêneros digitais como *websites*, redes sociais, catálogos digitais, vídeos etc.

CONCLUSÃO

Neste breve capítulo, analisamos de forma sucinta como um dos volumes de uma coleção didática de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD aborda o uso de blogs. Para tanto, analisamos recortes do documento que norteia a seleção das obras didáticas, o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018* (BRASIL, 2015), e o livro didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016).

A partir das observações apresentadas, percebemos que o livro didático emprega as mídias digitais com propriedade, incluindo o uso de *blogs*, seguindo as diretrizes apontadas pelo *Edital de Convocação* (BRASIL, 2015) e o disposto nos documentos norteadores da educação no país como a BNCC. Além de sugerir, recomendar e apontar como o professor pode proceder para desenvolver as atividades por intermédio das mídias digitais, também estimula a interpretação e a produção textual por parte do aluno.

Considerando o escopo da proposta deste livro e o recorte feito, entendemos que existem ainda muitos outros recortes que podem ser feitos, focando outros gêneros digitais igualmente abordados pelo livro didático de Língua Portuguesa, o que, a nosso ver, pode contribuir para compreender melhor as transformações que essa ferramenta didática vem sofrendo na contemporaneidade. Fica a sugestão para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN 978-85-8429-048-2.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-115-1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 24 de abr. de 2021.
- BRASIL. Ministérios da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. ISBN: 978-857783-136-4.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 14 de jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Histórico*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Progr%20ama%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. ISBN 978-85-7783-239-2.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 20 de jan. 2021.
- CEREJA, William; VIANA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1. ISBN 978-85-472-0508-9.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. ISBN 978-85-7934-112-0.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Edição Kindle.
- ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. ISBN 978-85-7934-041-3.

facebook



FACEBOOK: UMA REDE SOCIAL DE PROFESSORES, ALUNOS E APRENDIZAGENS

Hellen Ribeiro de Souza Gomes¹

José Elias da Silva Justo²

A sociedade contemporânea, ao se deparar com os novos recursos e ferramentas tecnológicas, busca acompanhá-los a fim de se adaptar às mudanças. Entre tais tecnologias, há um destaque especial para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). As TIC influenciam o modo de vida, lazer, criam formas modernas de trabalhar, estudar, se relacionar com as pessoas, realizar compras, dentre outros.

Uma das ferramentas interessantes possibilitadas pela Web 2.0 são as Redes Sociais na Internet (RSI). Estas viabilizam interações independentes de tempo e espaço geográfico. Podem ser utilizadas para marketing, comercialização de serviços e/ou produtos, para conhecer pessoas, manter/estreitar relacionamentos entre as mesmas, compartilhar vídeos, tecer comentários e postar fotos, o que favorece a utilização das RSI como ferramentas estratégicas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a revista Forbes Brasil (2016), o *Facebook* é a rede social virtual mais utilizada no Brasil. A plataforma estimula os usuários a postarem e compartilharem conteúdos, graças às inúmeras ferramentas de mídia e compartilhamento à disposição. Devido aos recursos existentes, o *Facebook* também pode ser considerado uma ferramenta de mídia social.

O objetivo desta pesquisa é estudar formas de aplicar o Site de Rede Social *Facebook* como ferramenta de ensino-aprendizagem, realizar experimentos práticos com turmas de ensino médio/técnico e superior do Instituto Federal Fluminense, por meio de estratégias e formas de utilização dos recursos do *Facebook*. Também há a finalidade de apoiar e estimular professores a elaborarem e executarem atividades educativas no *Facebook*, que fomentem a participação e interação dos educandos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e envolvente.

¹ Graduanda e bolsista de Iniciação Científica, Instituto Federal Fluminense - *campus* Campos Centro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil; helgomees@gmail.com

² Professor, Instituto Federal Fluminense - *campus* Campos Centro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil; sjusto@gmail.com

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Moreira e Januário (2014), o sistema educativo não pode abster-se às novas tecnologias e sua utilização em salas de aula, visto que elas compreendem, em sua estrutura, dinâmicas fundamentais para a formação de habilidades dos futuros trabalhadores e, além disso, este aproveitamento representa a integração do processo de ensino no quotidiano dos seus alunos, mesmo que fora da estrutura e horário escolar.

Santos (2019) destaca que em tempos de cibercultura a mobilidade ganha cada vez mais força, tendo em vista a conexão com o ciberespaço, dado que é possível acessar a rede a qualquer momento e em qualquer lugar, viabilizando ao usuário permanecer executando suas atividades, independentemente de onde esteja.

Carvalho (2017) afirma que a utilização de computadores e dispositivos móveis para fins educacionais acresce ao processo de ensino-aprendizagem maior interação e acesso às multimídias, tais como vídeos, imagens e textos. Deste modo, transforma-se num distinto e atrativo método para produção do conhecimento.

Keles (2018) ressalta que a utilização de redes sociais para fins educacionais deve levar em consideração que a nova geração de estudantes está extremamente imersa nas tecnologias digitais contemporâneas que, por conseguinte, facilmente poderiam ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem em virtude das suas inúmeras ferramentas.

Carvalho (2017) e Viana (2013) alegam que a articulação feita pelas redes sociais, como *Facebook*, acarreta no que chamam de cultura digital, à qual se refere a possibilidade de não apenas observar debates e discussões potenciais nesses ambientes, mas ao estímulo constituído a fim de que participem e opinem também.

Mäder e Behrens (2019) apresentam e adaptam a proposta feita por Santanaella (2010) que diz respeito à criação de um ambiente que mescle espaço físico e ciberespaço por meio de dispositivos móveis. O *Facebook* é utilizado para a realização de estudos extraclasse, antecipando os conteúdos a serem abordados durante a aula presencial.

Justo *et al.* (2020) afirmam que a rede social *Facebook* possibilita a interação entre alunos e professores num espaço virtual, fora e dentro da sala

de aula, ampliando os momentos de troca de informações e conhecimentos, sendo um ambiente favorável para a construção coletiva de saberes.

DESENVOLVIMENTO

Como primeira etapa da pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico atual sobre a utilização da rede social virtual *Facebook* em atividades educacionais. Elaborou-se e aplicou-se um questionário, apresentado na Figura 1, para colher dados referentes à utilização das ferramentas da *Web 2.0*, especialmente o *Facebook*.

A partir dos dados coletados por meio do questionário, foi possível levantar o perfil tecnológico dos alunos quanto às TIC; como utilizavam o *Facebook* e se pensavam ser viável que o mesmo fosse usado como ferramenta educacional.

Essa experiência pedagógica foi realizados com turmas de nível médio e superior do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro a partir da criação de grupos privados e visíveis na rede social *Facebook* nos dois (2) semestres de 2019, sendo um grupo para cada turma, por semestre letivo, nos componentes curriculares Redes Industriais, Introdução à Arquitetura e Fundamento da Computação e Comunicação de Dados, dos cursos Técnico em Eletrotécnica e Bacharelado em Engenharia Elétrica.

Em cada grupo privado participavam apenas os alunos da respectiva turma, que era composta, em média, por vinte (20) pessoas, mais a bolsista de Iniciação Científica que participou desta pesquisa e o professor da turma, que é o coordenador deste trabalho e exercia a função de administrador do grupo. Todos os alunos podiam fazer postagens e comentários, mas não conseguiam adicionar outros membros ao grupo. Os participantes do grupo não precisam ser “amigos” na rede social *Facebook*. Foram pactuadas regras gerais para que a utilização do grupo fosse apenas para fins educacionais.

As atividades propostas no grupo fechado eram sempre realizadas em duplas, para que os alunos trocassem ideias entre si antes de postarem para os demais, fortalecendo a cooperação entre eles.

Figura 1. Questionário aplicado no primeiro dia letivo para descobrir o perfil tecnológico dos alunos e a receptividade dos mesmos quanto à utilização do *Facebook* como ferramenta educacional.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E A REDE SOCIAL VIRTUAL *FACEBOOK*

Curso: Engenharia Elétrica - Semestre: 2019-2

Disciplina: Introdução à Arquitetura e Fundamentos da Computação

1) Idade: _____

2) Você utiliza computador, *smartphone*, internet ou qualquer outro elemento das Tecnologias da Informática e Comunicação (TICs):

- a) Diariamente (muitas vezes; algumas vezes; poucas vezes/uma vez);
- b) Semanalmente (algumas vezes; poucas vezes);
- c) Mensalmente;
- d) Não utilizo.

3) Quais os recursos da *Web 2.0* você costuma utilizar? (marque quantas quiser)

- () *Wikis*;
- () *Blogs*;
- () Redes Sociais;
- () Armazenamento na nuvem (ex: *Google Drive*, *One Drive*, etc.);
- () *Softwares* na nuvem (*Google Docs*, *Office 365*, etc);
- () Compartilhamento de arquivos (*YouTube*, etc.);
- () Outros (especifique): _____

4) Você utiliza a rede social virtual *Facebook*:

- a) Diariamente (muitas vezes; algumas vezes; poucas vezes/uma vez);
- b) Semanalmente (algumas vezes; poucas vezes);
- c) Mensalmente;
- d) Não utilizo.

5) Quanto tempo de acesso (de acordo com a utilização - questão 4):

- a) 30 minutos;
- b) 1 hora;
- c) 1 hora e 30 minutos;
- d) mais de 3 horas.

6) Com qual(is) finalidade(s) você usa o *Facebook*? (marque quantas quiser)

- () Lazer;
- () Trabalho;
- () Estudos;
- () Outros (especifique): _____

7) Você pensa ser viável a utilização do *Facebook* como ferramenta educacional (em aulas ou não)?

- () Sim.
- () Não.

Justifique: _____

8) Se a resposta for sim, explique como pode ser utilizado:

Fonte: própria.

RESULTADOS

A experiência realizada com grupos fechados, nesta pesquisa, possibilitou a utilização do *Facebook* para divulgação e compartilhamento de materiais de estudo, como uma biblioteca digital, como mostra o exemplo da Figura 2, facilitando o acesso em qualquer lugar e a qualquer momento, a todos os alunos.

Grupo fechado da disciplina Arquitetura de Computadores.

Figura 2. Utilização dos recursos do *Facebook* para compartilhamento de materiais de estudo.

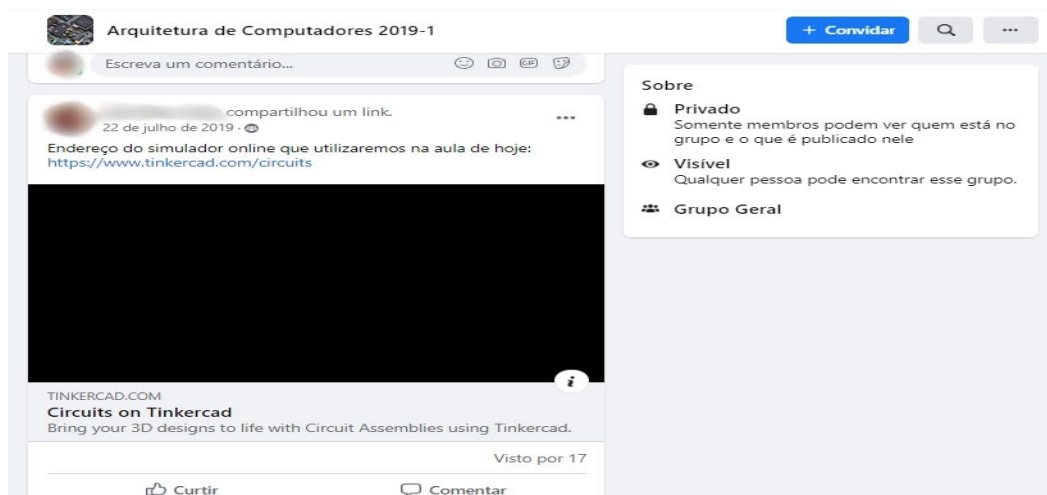


Fonte: própria.

O *Facebook* também foi utilizado como recurso para aguçar a curiosidade e o estudo prévio dos alunos, informando antecipadamente ferramentas e/ou conteúdos que seriam utilizados durante as aulas presenciais, como ilustrado na Figura 3.

Grupo fechado com finalidade pedagógica - postagem do professor..

Figura 3. Utilização do *Facebook* para propagar e incentivar a participação dos alunos em atividades pré-aulas.



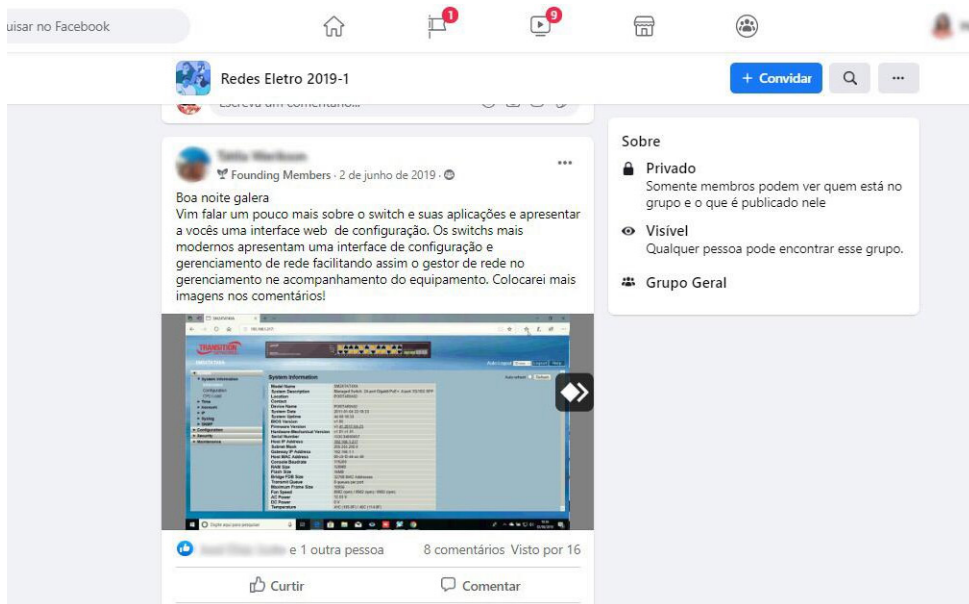
Fonte: própria.

Por meio da rede social *Facebook* o professor incentivou a participação ativa e a colaboração entre os alunos, pesquisando e divulgando os conhecimentos, por meio de postagens no grupo fechado da turma, possibilitando a interação dos alunos, como mostra a Figura 4.

Grupo fechado com finalidade pedagógica - postagem de alunos.

Figura 4. Postagem resultante da pesquisa de uma dupla de alunos, que foi comentada por outras 8 duplas, demonstrando a interação entre alunos via

Facebook.



Fonte: própria.

CONCLUSÃO

Segundo Keles (2018), o aprendizado é resultante dos elementos sociais, cognitivos e a instrução do professor. Eles funcionam de forma dinâmica e interligada.

Conclui-se que a utilização das tecnologias e mídias sociais possibilitam que o aprendizado ocorra não somente dentro, mas também fora da sala de aula, como uma alternativa complementar à escola. Portanto, a utilização da rede social virtual *Facebook*, ao garantir ao estudante livre acesso aos conteúdos e às atividades, potencializa a interação e colaboração por meio dos grupos fechados, promovendo a aprendizagem, de forma colaborativa, dentro e fora da sala de aula.

Vale ressaltar que a maior importância não deve ser dada à tecnologia em si, e sim à forma pedagógico-metodológica de seu uso, sempre tendo o

professor como coordenador/mediador de todo o processo de ensino-aprendizagem e os alunos como sujeitos ativos e críticos na construção do conhecimento.

É possível atestar que o *Facebook*, apesar de ser uma rede social com fins de comunicação, cooperou para que ocorresse o aprendizado, visto que por meio de suas ferramentas houve interação à distância entre os alunos e o professor, como também as atividades diversificadas, que desencadearam maior interesse e participação dos atores do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Juliana Lourenço da Silva Macedo. “O Facebook na educação pública infantil: estudo de caso de uma escola do Distrito Federal”. *Monografia (Especialização Comunicação em redes Sociais)* - Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.
- Forbes Brasil. Revista. Disponível em <http://forbes.uol.com.br/fotos/2016/06/brasil-e-o-maioru-suario-de-redes-sociais-da-america-latina>. 2016. Acessado em 13/04/2018.
- JUSTO, José Elias da Silva; MINGUTA; Sâmea Aparecida de Alvarenga; GOMES, Hellen Ribeiro de Souza; VIANA, Quezia de Oliveira. “A rede social Facebook como ferramenta educacional. XIII Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. Resende, 2020. Disponível em <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos20/24531414.pdf>. Acesso em: 21/04/2021.
- KELES, Esra. “Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework”. *Computers and education*, v. 116, p. 203-224, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.003>. Acesso em: 18/07/2020.
- MÄDER, Maria Paula Mansur; BEHRENS, Marilda Aparecida. “Metodologias ativas e o uso do Facebook como interface colaborativa na Educação Superior”. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 101-116, maio 2019. ISSN 2175-1609. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3510/3575>. Acesso em: 15/06/2020.
- MOREIRA, José Antônio; JANUÁRIO, Susana. “Redes sociais e educação: Reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem.” In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea, (orgs.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar* [e-book]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 445. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 05/08/2020.
- SANTAELLA, L. “Aprendizagem nos ambientes das redes sociais”. In: SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, Edméa. “Pesquisa-formação na cibercultura”. Teresina: EDUFPI, 2019. E-book. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%-C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 15/07/2020.

NOVOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: O FACEBOOK MEDIANDO O ENSINO DE ENGENHARIA

*Mariana Rodrigues Lima*¹

*Rodrigo de Oliveira Plotze*²

*Silvia Sidnéia da Silva*³

*Edilson Carlos Caritá*⁴

Os estudantes contemporâneos são mais questionadores, fazem muitas ações ao mesmo tempo, estudam com o celular, prestam atenção na aula, utilizaram as redes sociais e conversam com colegas ao mesmo tempo. Assim, tarefas que permitem a interação dos mesmos vêm sendo utilizadas com sucesso por diversos educadores.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tem sido relevante aliada no processo ensino-aprendizagem, e no cotidiano educacional os professores podem aproveitar o interesse dos alunos em manterem-se sempre conectados, com atividades interativas que podem apresentar uma nova forma de ensinagem⁵, um complemento do conteúdo ministrado em sala de aula; uma vez que independentemente da idade ou geração, a TIC está presente no dia a dia da sociedade contemporânea, permitindo a geração e distribuição de informações e conhecimentos.

As redes sociais conectam o mundo por diversos motivos, na população mais jovem, ganharam significado importante em suas vidas, seja no âmbito pessoal, de entretenimento ou coletivo, pois compartilham informações com diferentes pessoas quase que instantaneamente (BERNARDES et al., 2019).

Em tempos de constantes e distintas utilizações das mídias sociais, é necessário pensarmos sobre as diversas possibilidades de inovação no ensino e de como essas mídias podem ser utilizadas e aproveitadas no contexto edu-

¹ Mestre em Saúde e Educação, Universidade de Ribeirão – UNAERP, Ribeirão Preto/SP, Brasil, e-mail: marigamarlima@hotmail.com

² Professor Titular do Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Educação, Universidade de Ribeirão – UNAERP, Ribeirão Preto/SP, Brasil, e-mail: rplotze@unaerp.br

³ Professora Titular do Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Educação, Universidade de Ribeirão – UNAERP, Ribeirão Preto/SP, Brasil, e-mail: sssilva@unaerp.br

⁴ Professor Titular do Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Educação, Universidade de Ribeirão – UNAERP, Ribeirão Preto/SP, Brasil, e-mail: ecarita@unaerp.br

⁵ Trata-se de uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, e abarca a ação de ensinar e de apreender dentro ou fora da sala de aula (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Em síntese, é o processo que cinge o ensinamento e a aprendizagem.

cacional. Estimulando novas formas de acesso à informação por meio da TIC pode-se potencializar o aprendizado, tornar o conteúdo acadêmico mais atrativo e aproximar professores e alunos durante o processo de construção mútua do conhecimento.

O objetivo desse estudo é apresentar o uso do Facebook como recurso didático-pedagógico no apoio ao processo ensino-aprendizagem de disciplina de núcleo comum da área de engenharia.

METODOLOGIA

Este estudo possui caráter exploratório-descritivo e abordagem quantitativa. Foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em uma cidade do interior paulista, com estudantes dos cursos da área de Exatas e compreendeu cinco cursos de Engenharia: Civil, de Computação, Química, de Produção e de Software.

A pesquisa foi desenvolvida durante um semestre, com a criação de um grupo fechado no Facebook que objetivava contribuir no processo ensino-aprendizagem dos alunos matriculados na disciplina, que exercitava o raciocínio lógico e algorítmico. Durante o semestre o grupo do Facebook foi gerenciado por um monitor e dois docentes que disponibilizavam materiais de estudo, exemplos, exercícios, estimulavam a troca de mensagens entre os membros do grupo e apresentavam as resoluções dos exercícios. No final do semestre, aplicou-se um questionário para avaliar a percepção dos participantes sobre o uso da rede social como ambiente de apoio a ensinagem.

O instrumento de coleta de dados contemplou sete questões para identificar as contribuições do Facebook no processo ensino-aprendizagem. As questões foram respondidas de acordo com a escala de *Likert* de 1 a 5, sendo: 5 – Concordo totalmente, 4 – Concordo, 3 – Não discordo e nem concordo, 2 – Discordo e 1 – Discordo totalmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Questão 1: “O grupo do Facebook auxiliou no processo de ensino-aprendizagem?”, 5 (23,80%) participantes responderam concordo totalmente, 11 (52,38%) concordo e 5 (23,80%) não concordo e nem discordo.

Considerando os indicadores “concordo totalmente” e “concordo” observa-se que aproximadamente 76% dos entrevistados manifestaram que o grupo do Facebook auxiliou no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Souza et al. (2017), os entrevistados que utilizaram as redes sociais para complementar seus estudos, consideraram o Facebook uma ferramenta vantajosa e, em sua maioria, afirmaram que a maior utilidade está na facilidade de acesso.

No estudo Zanon et al. (2018) concluiu-se que o Facebook favoreceu na educação em radiologia de estudantes de medicina, os estudantes reportaram que a página criada teve grande (65.3%) ou moderada (33.1%) contribuição para as habilidades pessoais de interpretação das imagens.

Para Moran (2015), a utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem motiva os alunos para os estudos, pesquisas e trabalhos em grupo, assim como a troca de conhecimento por meio das postagens.

As redes sociais podem contribuir no processo de ensinagem, possibilitando maior participação do aluno e um complemento valioso no referido processo.

Na Questão 2: “Você gostou das postagens que foram inseridas no grupo?”, 7 (33,33%) participantes responderam concordo totalmente, 9 (42,85%) concordo, 4 (19,04%) não concordo e nem discordo e 1 (4,76%) discordo. Prevaleram os indicadores “concordo totalmente” e “concordo” em 76% das respostas.

Para Mattar (2013), quando se utiliza de uma rede social para estimular o aprendizado, deve-se ter o cuidado de postar conteúdos atrativos para os alunos, de modo que gostem e tenham curiosidade sobre aquele assunto, ou que de alguma forma, percebem a relação da postagem com os conteúdos abordados em sala de aula.

Quando se identifica com o conteúdo postado para fins educativos, o discente além de reter a informação, assume um papel ativo para significar e compreender conhecimentos prévios e saber aplicá-los em situações reais, podendo se utilizar das redes sociais para tal compreensão e aplicação prática (VALENTE, 2014).

Nota-se a necessidade de que as postagens agradem os alunos, assim, as chances de adesão e participação serão maiores.

Na Questão de número 3: “Você se sentiu à vontade para realizar pos-

tagens no grupo?”, 4 (19,04%) participantes responderam concordo totalmente, 10 (47,61%) concordo, 4 (19,04%) não concordo e nem discordo, 2 (9,52%) discordo e 1 (4,76%) discordo totalmente. Evidencia-se que 66% responderam “concordo totalmente” e “concordo”.

Na pesquisa de Souza et al. (2017), baseados na experiência com a disciplina de Banco de Dados, que foi objeto do estudo, os autores constataram que as postagens referentes à disciplina proporcionaram uma mudança no comportamento, inclusive, de alunos que somente observaram os conteúdos postados, concluindo que a falta de interação e postagens no grupo não está diretamente ligada à assimilação e interesse dos mesmos pelo material postado. A maioria dos participantes que não realizou postagens, alegou não possuir o hábito de realizar postagens e comentários, gostam apenas de acompanhar as redes sociais.

Bernardes et al. (2019) afirmam em seu estudo que os discentes se tornaram protagonistas da atividade de promover educação em saúde, uma vez que passaram a escolher os temas e a interagir com a comunidade. As postagens realizadas eram criativas, críticas, de qualidade e acessíveis e alcançaram a população como um todo, contribuindo para a educação em saúde.

Na Questão 4: “Os conteúdos postados no Facebook estavam relacionados com os ensinados pelos professores em sala de aula?”, 11 (52,38%) participantes responderam concordo totalmente, 8 (38,09%) concordo e 2 (9,52%) não concordo e nem discordo.

Considerando os indicadores “concordo totalmente” e “concordo” constatou-se que aproximadamente 90% dos entrevistados relacionaram os conteúdos postados no grupo do Facebook aos ensinados pelos professores em sala de aula.

No estudo de Rabello (2015), a autora afirma que a rede social estimulou o diálogo e a interação, a partir da postagem de conteúdos complementares aos tópicos trabalhados na sala de aula presencial e que por terem relação ao que estava sendo estudado, estimulou o interesse dos participantes.

Mäder e Behrens (2019) evidenciaram que o uso do Facebook proporcionou conteúdos complementares e foi elogiado por 100% dos participantes, a maioria destacou a facilidade de interação, pois já estão familiarizados com a rede e mencionaram a relevância dos conteúdos das aulas estarem acessíveis no grupo, pois fica mais fácil para estudar e consultar, quando hou-

ver necessidade.

Em qualquer atividade que esteja associada a uma disciplina curricular é necessário que o aluno consiga fazer essa associação e entender que o conteúdo postado na rede social está relacionado ao ministrado em sala de aula.

Na Questão 5: “Você teve facilidade para entender as postagens que foram feitas no grupo?”, 8 (38,09%) participantes responderam concordo totalmente, 5 (23,80%) concordo, 7 (33,33%) não concordo e nem discordo e 1 (4,76%) discordo totalmente. Sintetizando nos indicadores “concordo totalmente” e “concordo” observa-se que aproximadamente 71% dos entrevistados tiveram facilidade para entender as postagens realizadas no grupo.

Para Souza et al. (2017), o uso planejado das redes sociais no processo educativo impulsiona a construção crítica e reflexiva de conhecimentos. No estudo concluíram que a postagem de conteúdos complexos e de difícil entendimento fazem com que os alunos percam o interesse pelo grupo, e nesse sentido, deve-se acompanhar constantemente, se os conteúdos estão despertando o interesse dos educandos.

Para a maioria dos participantes, o sucesso na utilização das redes sociais como complemento do conteúdo abordado em sala de aula, está relacionado à facilidade de entender o que foi proposto pelo professor (GASPAR et al., 2015).

Na Questão de número 6: “Você utiliza as redes sociais para estudar?”, 10 (47,61%) participantes responderam concordo totalmente, 4 (19,04%) concordo, 3 (14,28%) não concordo e nem discordo, 3 (14,28%) discordo e 1 (4,76%) discordo totalmente. Tem-se que 66% dos entrevistados assinalaram “concordo totalmente” e “concordo”, demonstrando que a maioria utiliza as redes sociais para estudar.

Corroborando, Souza et al. (2017), identificaram que quando os participantes da pesquisa que realizaram foram questionados sobre a adesão ao uso das redes sociais como um dos meios de estudo, as respostas positivas foram de 94,3% para o Facebook.

Em investigação sobre a inclusão do Facebook como plataforma de ensino-aprendizagem, 46% dos entrevistados responderam que já utilizaram a rede social para tirar dúvidas com seus professores, em diferentes disciplinas do curso e, quando questionados se apoiavam a utilização do Facebook como ferramenta de apoio no processo ensino-aprendizagem, 82% respon-

deram afirmativamente (ALENCAR; MOURA; BITTENCOURT, 2013).

Em outro estudo, 91% dos entrevistados responderam que utilizam o Facebook como rede social para estudar, demonstrando que a ferramenta é atrativa como recurso didático-pedagógico (GASPAR et al., 2015).

Ainda segundo os mesmos autores, quando perguntados sobre a influência da rede social nas atividades propostas, 95% dos participantes responderam positivamente, apontando o aumento de interesse, a comunicação, organização e interação, além de se tratar de uma ferramenta dinâmica e acessível, o que facilitou no momento de sanar dúvidas. Por fim, 95% responderam que usariam redes sociais para estudos futuros.

Na Questão 7: “Você acha que o uso dessa ferramenta poderia contribuir como auxílio no processo ensino-aprendizagem de outras disciplinas?”, 14 (66,66%) participantes responderam concordo totalmente, 4 (19,04%) concordo, 2 (9,52%) não concordo e nem discordo e 1 (4,76%) discordo totalmente. Os indicadores “concordo totalmente” e “concordo” foram citados por aproximadamente 85% dos entrevistados.

Tavares e Leal (2020) sugerem que o Facebook permite a construção de uma sala de aula aberta, plural, capaz de promover uma construção coletiva, cooperativa e interativa em que docentes e discentes aprendem colaborativamente e estabelecem relações próprias. Já Matos e Ferreira (2014) constataram que a rede social enaltece a aprendizagem colaborativa, a comunicação e a motivação por parte dos alunos e professores, criando novas possibilidades de aprender a conhecer.

Considerando os resultados significativos, conforme as respostas dos participantes deste estudo, elaborou-se um arquétipo para implantação do Facebook como ferramenta de apoio às disciplinas presenciais, sendo este composto por sete etapas (Quadro 1).

,Quadro 1 – Etapas para implantação do Facebook como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem

Etapa	Atividade
1ª etapa	Criação do grupo na rede social Facebook – criar e configurar a página do Facebook como um grupo fechado, em que somente pessoas que fazem parte dos contatos do administrador do grupo poderão ser inseridas como integrantes do grupo.

2ª etapa	Definição de um monitor para auxiliar na postagem dos conteúdos – estabelecer um monitor (aluno que já tenha cursado a disciplina com bom desempenho) para auxiliar na postagem dos conteúdos, correção das atividades propostas e responder as dúvidas dos alunos.
3ª etapa	Divulgação da página para os alunos matriculados na disciplina, por meio de visitas nas salas de aula para apresentação do projeto e divulgação. Os alunos deverão ser informados de que a participação é voluntária e que o objetivo do grupo é auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem. Os mesmos poderão inserir e sugerir conteúdos, fazer comentários, sanar dúvidas e interagir com todos os participantes do grupo.
4ª etapa	Envio do convite aos alunos por meio do Facebook. Os alunos que fornecerem seus dados serão convidados a participar do grupo no Facebook.
5ª etapa	Os alunos que fornecerem seus dados devem ser convidados pelo administrador do grupo, e após aceitarem os “convites de amizade”, devem ser inseridos no grupo criado no Facebook.
6ª etapa	Disponibilização de conteúdo e gerenciamento do grupo - periodicamente deverão ser inseridos conteúdos e atividades para os membros do grupo, contudo, os acessos devem ser acompanhados diariamente, para inserção de novos participantes que aceitem gradativamente os convites, responder dúvidas, postar correções e novas atividades.
7ª etapa	Aplicação de questionário aos alunos para avaliar se o grupo contribuiu no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Autoria Própria

O arquétipo pode ser um artefato relevante para direcionar os docentes que desejam implantar a rede social Facebook como ambiente de apoio a ensinagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário expressou apoio ao uso da rede social Facebook como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Este estudo contempla orientações para a implantação de um recurso didático-pedagógico contemporâneo que poderá auxiliar os docentes a enfatizarem conteúdos apresentados e discutidos em sala de aula.

Considerando o contexto dos jovens com a TIC, especialmente, aquelas que promovem interatividade e estão inseridas na sociedade contemporânea, acredita-se que o Facebook pode ser um importante instrumento nesse processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é possível inferir que a implantação de um grupo no Facebook, de acordo com o modelo proposto, permitirá explorar mais um estilo de aprendizagem dos estudantes, inserindo nova ferramenta para apoiar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem de disciplina de núcleo comum da área de engenharia.

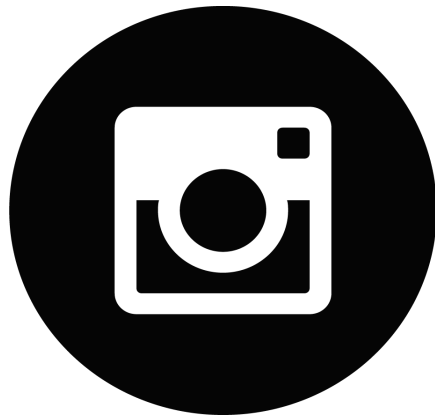
REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. A.; MOURA, M. R., BITENCOURT, R. B. Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão – PE. Educação, Formação & Tecnologias, Monte da Caparica - Portugal, v. 6, n. 1, p. 86-93, 2013.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville, SC: Univille, 2007.
- BERNARDES, V. P. et al. Facebook como Ferramenta Pedagógica em Saúde Coletiva: integrando formação médica e educação em saúde. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, v. 43, supp. 1, p. 632-661, 2019.
- GASPAR, J. C. G. et al. O uso do Facebook no ensino de matemática: um estudo de caso. Anais da XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2015. México. Disponível em: <http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1430/550>. Acesso em: 29 fev. 2021.
- MÄDER, M. P. M.; BEHRENS, M. A. Metodologias Ativas e o Uso do Facebook como Interface Colaborativa na Educação Superior. Revista Triângulo, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 101-116, 2019.
- MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. L. A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. In: PORTO, C.; SANTOS, E. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 387-402.
- MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.
- MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, 2015. v. II. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 27 mar. 2021.
- RABELLO, C. R. L. Interações e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.
- SOUZA, P. I. C. et al. Facebook como Ambiente de Aprendizagem Colaborativa na Disciplina de Banco de Dados. Revista RENOTE – Novas Tecnologias da Informação, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 1-10, 2017.
- TAVARES, P. T. N.; LEAL, D. A. As revoluções tecnológicas na Educação: o uso do Facebook para a promoção da Lectoescrita. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37469-37483, jun. 2020.
- VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula

invertida. Educar em Revista, Paraná, n. 4, p. 79-97, 2014.

ZANON, M. et al. Facebook as a tool to promote radiology education: expanding from a local community of medical students to all of South America. Radiologia Brasileira, São Paulo, v. 51, n. 4, p. 242-247, jul-ago. 2018.

instagram



A INTERATIVIDADE DO INSTAGRAM NO PROCESSO EDUCATIVO: APLICAÇÕES DA TEXTUALIDADE NAS RELAÇÕES SOCIAIS DIGITAIS

Keila Helena Garcez Abreu¹

RELAÇÕES SOCIAIS DIGITAIS

Os modelos de ambientes digitais proporcionam interação e integração do indivíduo na comunicação e absorção de informações. É nítido que as ferramentas tecnológicas alcançaram as diferentes classes sociais dentro da perspectiva econômica. O manuseio das diferentes ferramentas, e a participação em espaços virtuais, a fim de compartilhar conteúdos, apresenta uma nova forma de estabelecer relações.

Difícilmente se encontra alguém hoje que não esteja conectado em redes e mídias sociais digitais, elas surgiram e começaram a fazer parte das necessidades práticas e vida do ser humano. Aqui vale ressaltar os conceitos que distinguem a categoria “Rede Social” e “Mídia Social”: a primeira diz respeito à iniciação e manutenção de relacionamentos que tenham interesses parecidos com a existência da listagem de amigos ou seguidores, a fim de conservar ou não contato; a segunda trata da questão do compartilhamento na utilização das plataformas que proporcionam interações de conteúdos publicados.

As relações sociais apresentam uma evolução considerável de possibilidades na comunicação aplicada às relações sociais, dentre elas destaca-se o chamado “MSN”, oferecido pela Microsoft em 1995, depois o Orkut em 2004, o Facebook nos anos de 2005 e 2006, o Twitter em 2006 e o famoso Instagram em 2010, no qual se irá detalhar a funcionalidade como elemento contribuidor no processo de aprendizagem. Ele é popularmente utilizado por muitos diariamente; portanto, estabelece relações sociais digitais ganhando grande espaço de destaque na posição e exposição da subjetividade do homem. A definição de como se representam as redes sociais para a sociedade segundo a ótica de Boyd e Ellison (2007, n. p.), está associada à estrutura das conexões existentes.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís/Brasil. E-mail: keilahelena.as@gmail.com.

A rede social é definida como um serviço baseado na internet, que permite aos indivíduos construir um perfil público ou semipúblico, dentro de um sistema delimitado, articular uma lista de outros usuários com quem compartilham a conexão e ver e recorrer a sua lista de conexões e as outras que estejam dentro do sistema.

A influência das redes sociais começa a remodelar padrões de vida do ser humano, formas de comunicação e possibilidades de relações sociais, não cabendo aqui o juízo de valor, mas a relevância de analisar as modificações estruturantes que atualmente determinam o estilo de vida do indivíduo. Para debruçar-se no contexto das relações sociais digitais, Wellman e Berkowitz (1991, p. 4) falam do pragmatismo das redes sociais do sistema de interligações:

As estruturas sociais podem ser representadas como redes - como conjuntos de nós (ou membros do sistema social) e conjuntos de laços que representam suas interconexões. Esta é uma ideia maravilhosamente libertadora. Dirige o olhar dos analistas para as relações sociais e liberta-os de pensarem os sistemas sociais como colecções de indivíduos, díades, grupos restritos ou simples categorias.

Wasserman e Faust (1999) destacam quatro principais elementos nas quais as teorias das redes sociais estão detalhadas sistematicamente. A primeira está relacionada aos atores e às suas ações ligadas à coletividade, assim como à subjetividade, e nega o sentido autônomo. Este elemento baseia-se no tratado de Durkheim, no que se refere à sociabilidade da solidariedade mecânica. A segunda posição emprega o termo dos “laços” entre os “nós”, que significa que os fios condutores proporcionam o acesso material e imaterial. Wasserman e Faust (1999) pontuam no terceiro aspecto que as redes sociais baseiam as relações sociais, elas consolidam-se a partir dos “laços”, consequentemente, ora facilitam a interação, ora coíbem a própria interação entre os indivíduos. Por fim, a quarta colocação da autora, conforme os protótipos da configuração das redes, sua concepção e diretrizes, é que produzem as ditas interações entre os indivíduos envolvidos (nós), onde isso abrange inclusive temáticas e categorias discutidas de forma pública.

O indivíduo, enquanto ser social, vivenciou em cada época experiências em ambientes típicos da comunicação, e a tecnologia fez parte desse processo, hoje mais do que nunca. Os avanços dos recursos tecnológicos da informação e comunicação oferecem uma variedade de aprendizado criativo e diversificado, o que fortalece a coletividade.

O PROCESSO EDUCATIVO E A INTERATIVIDADE

Existe uma capacidade das mídias digitais para a interatividade socio-cultural e cognitiva, que estão ligadas às tecnologias digitais da comunicação. A interatividade é entendida como a capacidade bilateral entre os homens e os meios; logo, percebe-se o comportamento do homem sobre o ambiente que o envolve. É uma relação de vivências em áreas que facilitam a participação entre os indivíduos. A interatividade como processo metodológico educativo pela mídia social digital Instagram gera impacto significativo, em que as gerações se conectam nas construções textuais e visuais que permitem influência positiva na formação do educando.

A autora Kenski (2007) discorre que o conjunto de vínculos relacionados ao conhecimento, poder e tecnologias, se fazem presentes em todas as épocas; desta forma, atinge as relações sociais construídas por fatores que marcam o seu tempo. É notório que os usuários de mídias sociais, como produtores de conteúdo, relacionam-se numa escala ampla de popularidade dentro da perspectiva influenciadora digital. Conclui-se, então, que o aparelhamento das plataformas virtuais alcança a estrutura social do século XXI e seus desdobramentos, sobretudo a educação.

A escola no contexto da contemporaneidade tecnológica deve responsabilizar-se em promover a integração dos recursos técnicos unificados aos saberes fundamentais para a formação qualificada do educando. Segundo o documento normativo, que configura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma parte da competência geral para a Educação Básica afirma que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9).

O fenômeno da tecnologia, enquanto atributo metodológico, possibilita ao educando ferramentas para contribuir na sua formação crítica, analítica e ética. A competência escolar não é apenas lançar os conteúdos da grade curricular, mas ela deve refletir sobre a forma que é transmitido o conhecimento, bem como adaptar-se à inclusão de recursos tecnológicos que oportunizam estratégias integrativas na educação.

Muitos estudantes brasileiros, no processo de aprendizagem, se deixam sabotar, investindo mais tempo em redes sociais do que na dedicação em leituras de atividades escolares, produções textuais e crescimento intelectual. A educação segue um caminho progressivo consoante às gerações que se modificaram absurdamente no tempo. A classificação que sustenta a análise das gerações e seus arranjos é identificada por acentuadas transformações no que tange às diferentes condições de vida que os indivíduos compartilhavam. Bauman (2011, p. 19) explicita que:

[...] tornou-se visível e até evidente que (pelo menos desde o início da modernidade e por toda a sua duração) as classes de idade que chegavam ao mundo em diferentes etapas do processo de contínua transformação apresentavam uma tendência a diferir profundamente no modo de avaliar as condições de vida que compartilhavam. As crianças em geral nascem num mundo muito diferente daquele da infância de seus pais, e que estes aprenderam e se acostumaram a ver como padrão de “normalidade”; os filhos jamais poderão visitar esse mundo que deixou de existir com a juventude dos pais.

As variações geracionais iniciadas pela Geração X, que abrange os nascidos entre 1965 e 1981, apresentam uma resistência ao novo, pois nesse período surgia um dos primeiros formatos de computador. Transitaram pela evolução tecnológica e o advento dos meios de comunicação. As relações

sociais cresceram sob um governo rígido, uma educação típica, tradicional e inflexível. Aqueles nascidos entre 1982 e 1994 marcam a Geração Y, onde a tecnologia se encontra na vida cotidiana, e seus afazeres estão interligados em telas, embora não tenham nascido na era social digital.

O processo educativo migrou das bibliotecas para o chamado “Google”, onde a praticidade e agilidade no processo de pesquisa alavancou e acrescentou positivamente no universo estudantil da Geração Z, que abrange pessoas nascidas em 2000, com maior acesso à internet, além de conectividade para interagir com dispositivos eletrônicos. Em síntese, é a geração que não tem problemas com as inovações e diversidades na internet.

A Geração Alfa (Alpha) nasceu após 2010, mas ela não está totalmente definida; entretanto, é evidente que jamais uma geração durante a história obteve com tão intensidade alcance à conectividade como esta. A educação pelo eixo geracional deve pontuar o período de 10 anos, além de novos eventos históricos consideráveis na perspectiva econômica, cultural e social. Como conceituam os autores Feixa e Leccardi (2010, p. 191): “Geração é o lugar em que dois tempos diferentes - o do curso da vida, e o da experiência histórica - são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social”.

A atual geração aprende de forma diversificada, onde para acompanhar as transformações estruturais nos padrões de ensino e aprendizagem é essencial considerar um processo mais flexível e, sobretudo, a interatividade das relações sociais digitais. A cultura das redes de comunicação e informação tem o poder de influenciar o perfil dos estudantes desta geração. Destarte, a primordial necessidade é discutir sobre a eficaz forma de transmissão do conhecimento. Nesse sentido, há uma certa urgência das escolas decifrem os estudantes da contemporaneidade, a fim de assimilar meios de absorverem o conteúdo de maneira mais interativa e eficaz.

Ao analisar o caminho de aprendizagem para a Geração Z, onde se encontram a maior parte dos estudantes de hoje, descobrem-se articulações metodológicas para integrar instrumentos de aprendizado, a multiplicidade de elementos e plataformas virtuais diferenciadas que favoreçam a efetivação do conhecimento. A relação entre professor e aluno no âmbito da responsabilidade escolar é criar o elo com as conexões disponíveis e integrativas, no caso, as redes sociais. “O maior valor das redes sociais é justamente aquele

para o qual foram criadas: o de manter contato entre as pessoas que no caso da educação é o de manter contato entre professores e alunos, professores entre si e alunos entre si”. (HARO, 2008, n. p.).

O processo educativo e a interatividade com o Instagram necessitam andar juntos com a participação dos professores na adequação e domínio nas atividades ofertadas dentro e fora da sala de aula. As escolas, sejam elas privadas ou públicas, devem acompanhar a sociedade do conhecimento mais prático, dinâmico e veloz. O intuito real é o comprometimento com uma educação incentivadora, que entende o perfil de aluno atual, gerando colaboração e o protagonismo do educando no seu aprendizado.

APLICAÇÕES DA TEXTUALIDADE PELO INSTAGRAM

Para além do entretenimento, o Instagram funciona como espaço de interação social, que consolida as relações sociais digitais. Nesse espaço, observam-se infinitos anúncios, campanhas publicitárias, jornalismo, projetos, empreendedorismo e tantas outras fontes de comunicação e informação transmitidas nesse ambiente. O Instagram tem recebido grande visibilidade no uso frequente, sendo uma plataforma expositiva de imagens e textos, que se encontra na classificação de Mídia Social Digital, pois o seu enfoque é o compartilhamento de conteúdo sem exigência de vínculo entre os usuários da plataforma.

A proposta principal visa a exibição de imagens fotográficas; contudo, o mesmo espaço exige construções textuais que, de alguma forma, fazem relação com a fotografia compartilhada. Por esse lado, a leitura e a textualidade abrem possibilidades para a interação no campo do processo educativo, que estabelece grande impacto no ensino. Conforme aponta Recuero (2009, p. 191), “estudar via rede social é explorar metáforas estruturais para compreender a dinamicidade e composições de grupos sociais”.

Para explicar a categoria “textualidade” no contexto virtual do Instagram, como ferramenta intelectual, textual e interacional, utilizam-se as contribuições da cibercultura fundamentada no autor Pierre Lévy (1996). Observa-se que o estudante leitor fixa uma relação intensiva no conjunto de leitura e navegação, pois o aperfeiçoamento dos *softwares* e *hardwares* contribui para o êxito das relações sociais digitais. A textualidade está relacionada

à estimulação da interatividade e observação para um novo trabalho, e, por conseguinte, Lévy (1999, p. 82) considera que:

Cada dispositivo de comunicação diz respeito a uma análise pormenorizada, que por sua vez remete à necessidade de uma teoria da comunicação renovada, ou ao menos a uma cartografia fina dos modos de comunicação. O estabelecimento dessa cartografia torna-se ainda mais urgente, já que as questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativa e até mesmo epistemológicas de nosso tempo são, cada vez mais, condicionadas a configurações de comunicação. A interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico.

Para a utilização do Instagram, ao passo de cada postagem e sua descrição computa no texto produzido que será conservado no perfil do usuário, aparece a produção do discurso para a exposição da sua subjetividade. A repercussão do Instagram como um auxílio para educação é identificar a aplicação textual que redireciona o educando à prática do seu exercício cognitivo, isto é, conseguem tocar e englobar o consumo da leitura e escrita. Na perspectiva de Lévy (1996, p. 39) seria um dilúvio informacional:

Reaproximam-se daqueles do diálogo ou da conversação: pertinência em função do momento, dos leitores e dos lugares virtuais; brevidade, graças à possibilidade de apontar imediatamente as referências; eficiência, pois prestar serviço ao leitor (e em particular ajudá-lo a navegar) é o meio de ser reconhecido sob o dilúvio informacional .

Aplicações da textualidade pelo Instagram na lógica do processo educativo se torna uma abordagem capaz de incluir o educando para produções, interpretações e reflexões do conhecimento. As relações sociais digitais que abarcam a geração do século XXI, envereda para as tecnologias e opções mais práticas de se relacionar com o mundo. Portanto, é necessária a adaptação e flexibilização para uma oferta de educação diversificada que responda às demandas da geração contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia social digital, como o Instagram, possibilita ao aluno ser protagonista na relação de uma autobiografia da textualidade, fotografias, poesias, até simples frases. Estes elementos cooperam no processo educativo na existência da mutualidade entre a escola, professor e educando. O viés cultural do ciberespaço promove a movimentação de criações textos-imagem, atingindo a coletividade de seguidores, ao mesmo tempo que se tornam leitores na utilização da rede de conexões. A função interativa do Instagram, no processo educativo, encontra-se em diversos processos que fortalecem a cognição do educando, visto que as relações sociais digitais padronizam um estilo de vida carregada de influências tecnológicas.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. 44 Cartas do Mundo Líquido Moderno. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da educação básica. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2021.
- HARO, J. J. Las redes sociales en educación, 2008. Disponível em: <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LÉVY, P. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.
- RECUERO, R. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. *Metamorfoses jornalísticas*, v. 2, p. 1-269, 2009. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- WASSERMAN, S.; FAUST, K. Social network analysis. Methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S. D. Introduction: studying social structures. In: WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S. D. (orgs). Social structures. A network approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

INSTAGRAM NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO HIPERTEXTUAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Marina Martins Pinchemel Amorim¹

Márcia Helena de Melo Pereira²

ESCOLA, GÊNEROS DO DISCURSO E REDES SOCIAIS: PONTO DE CONVERGÊNCIA

Desde o invento do computador, as tecnologias digitais vêm avançando muito rapidamente, promovendo mudanças no comportamento da sociedade e na cultura. Apesar do grande número de aparelhos que visam automatizar as atividades cotidianas e possibilitam praticidade no acesso a informações, a desigualdade no acesso a esses recursos ainda é evidente. Ainda assim, as escolas são encorajadas, por meio de documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), a trabalhar a Cultura Digital como uma competência geral do ensino e, mais especialmente, na área de Linguagens e suas Tecnologias, a focar no uso criativo das mídias. De acordo com o documento, a área deve buscar “[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens [...] e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2018, p. 417).

O trecho citado evidencia a necessidade de oportunizar, nas aulas de Linguagens, autoria, protagonismo, identificação e crítica em diferentes linguagens. Uma das maneiras de atender a esses objetivos é trabalhando com os gêneros do discurso, que emergem a partir das práticas de linguagem. Segundo Bakhtin (2011), o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, de caráter particular e individual. No entanto, os enunciados são organizados em gêneros do discurso, considerando sua relativa estabilidade e os

¹ Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin-UESB), licenciada em Letras Vernáculas (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: marinapinchemel@gmail.com

² Doutora e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: marcia.helena@uesb.edu.br

campos de utilização da linguagem. Os gêneros, portanto, constituem a interação verbal e, diante disso, a todo tempo, novos gêneros surgem e decaem, de forma a ser impossível quantificá-los.

O avanço tecnológico é um fator que contribui para o surgimento de novos gêneros na atualidade, especialmente nas redes sociais, como o *Instagram*. De acordo com Amorim (2021), trata-se de uma rede social na qual os usuários que criam perfis podem se comunicar de forma pública ou privada, principalmente no *feed* (espécie de painel ou vitrine), por meio de publicações (ou *posts*). As publicações são formadas por um recurso visual (foto/imagem ou vídeo) e uma legenda opcional. O *smartphone* é o principal meio de acesso à essa rede, uma vez que, em computadores, possui funções reduzidas. Os usuários podem interagir nas publicações uns dos outros por meio de ferramentas de “curtir”, “salvar”, “compartilhar” e “comentar”.

Na publicação de *Instagram*, o usuário mobiliza a multimodalidade continuamente, produzindo e lendo hipertextos. O hipertexto *online* possui caráter híbrido, dinâmico, multimodal, que adiciona e acondiciona diferentes formas de textualidade, o que colabora para uma nova maneira de representação linguística multissemiótica (XAVIER, 2010). Os gêneros discursivos digitais, dessa forma, possuem como uma de suas características basilares o hipertexto.

Diante disso, neste capítulo, pretendemos discutir como produções de *posts* de *Instagram* podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Português no Ensino Médio. Para tanto, exploramos uma experiência didática, na qual duas turmas de 2ª série do Ensino Médio, da rede estadual da Bahia, criaram perfis no *Instagram*, de caráter pedagógico, como parte da avaliação da disciplina de Português, sendo uma das autoras inserida como professora. Nessa discussão, elucidamos a publicação de *Instagram* como gênero e as perspectivas de sua utilização como objeto de ensino-aprendizagem.

PUBLICAÇÃO DE *INSTAGRAM* COMO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL

Os pressupostos bakhtinianos consideram que os gêneros do discurso estão dispostos sob três pilares indissociáveis. O primeiro, *conteúdo temático*, envolve o assunto do ato enunciativo, assim como os fatores linguísticos, textuais e discursivos que orientam a interação na ordem do sentido. A *construção composicional* é um padrão organizacional do gênero, tal qual uma estrutura parcialmente regular no que diz respeito à disposição linguística, o que viabiliza aos interlocutores o reconhecimento do gênero. Por fim, o *estilo*, que pode ser do gênero ou do autor, a depender das subjetividades que cada gênero permite abarcar. Todo gênero possui seu próprio estilo que reúne aspectos linguísticos, textuais e discursivos. O sujeito que enuncia também pode imprimir suas marcas individuais e singulares, o que varia de acordo as possibilidades dos gêneros. A um gênero como a petição inicial, por exemplo, pouco cabe do estilo do autor, ao passo que isso é ampliado em gêneros literários, como o poema.

A apropriação de diversos gêneros do discurso possibilita a interação verbal e a aquisição de novos conhecimentos e saberes (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, o trabalho com gêneros do discurso, na escola, corrobora para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, da autonomia e da criatividade. Quando se pensa em gêneros do digital, a multimodalidade, como já citado, é um fator preponderante, embora não exclusivo desses gêneros. Para Rojo e Barbosa (2015), o texto multimodal ou multissemiótico recorre à mobilização de mais de um sistema de signos ou símbolos, envolvendo diferentes linguagens.

Dessa forma, em hipertextos, o sujeito tem a possibilidade de mobilizar diversas linguagens para interagir. Para Amorim (2021, p. 30), “[...] essas características propiciam novas formas de leitura e interpretação do mundo e auxiliam tanto na compreensão pelo leitor quanto na escrita do autor, que dispõe de maiores recursos para explicitar sua argumentação”. Posto isto, utilizar hipertextos na escola potencializaria diversos aspectos relevantes para o desenvolvimento do aluno.

Dentro do *Instagram*, consideramos como gênero do discurso a publicação de *Instagram* que aparece no *feed*. Nela é possível identificar algumas

funções do usuário (como denunciar o *post*, compartilhar e salvar), mas nos ateremos aos seguintes aspectos visuais mais marcantes da publicação: foto e nome usuário que publicou; local (opcional); foto/vídeo publicado; pessoas que curtiram o *post*; e legenda (opcional). Para publicar nessa rede social, o usuário, indispensavelmente, precisará utilizar um recurso visual, diferentemente do que ocorre no *Facebook*, por exemplo.

A publicação de *Instagram* é considerada um gênero discursivo por possuir os três pilares dos quais trata Bakhtin (2011). Amorim (2021) delineou-os da seguinte maneira: (i) o conteúdo temático é diverso, dada a flexibilidade do gênero e da rede social, abrangendo diferentes fatores linguísticos, textuais e discursivos; (ii) na construção composicional, destaca-se o meio de circulação que é virtual e a possibilidade de reconhecer o gênero pelo *layout*, que inclui nome do usuário, disposição dos elementos hipertextuais, localização, o recurso semiótico, a legenda, comentários, entre outros, mesmo fora da rede social de origem; (iii) o estilo do gênero é marcado pela presença de um recurso semiótico e o estilo individual pode ser evidenciado na escolha do recurso até a legenda, o que o torna bem subjetivo a entradas individuais. Em face do exposto, em contexto didático, o trabalho com esse gênero oportuniza, ao estudante, movimentar diferentes linguagens para atingir um propósito comunicativo que também é plural.

O INSTAGRAM NA SALA DE AULA: MÉTODOS, RESULTADOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM

A inserção do *Instagram* como objeto de ensino ocorreu em duas turmas de 2ª série do Ensino Médio, de uma escola pública da Bahia, devido à percepção da professora de Português a respeito da importância do desenvolvimento do letramento digital dos estudantes — encorajado pela BNCC — e para investigar o uso de redes sociais como objeto de ensino de produção (hiper)textual. Desse modo, foi proposta a criação de perfis no *Instagram*, de cunho educativo. A pesquisa³ ocorreu em 2019 e fez parte da dissertação de mestrado em Linguística de Amorim (2021)⁴, na qual buscou-se obser-

³ A coleta de dados foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com o cadastro no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 17428619.9.0000.005.

⁴ A dissertação, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), tem como título *O hipertexto no ensino (app)rendizagem: a retextualização no meio digital*.

var aspectos referentes à retextualização, tendo como base as produções de uma carta motivacional e uma publicação de *Instagram*, ambas realizadas por uma dupla de alunas.

Inicialmente, as duas turmas em que a pesquisa foi realizada foram convidadas a criar um perfil na rede social, nos quais publicariam, em trios ou duplas, durante uma unidade letiva, conteúdos referentes aos temas discutidos durante as aulas de Português, como parte da avaliação da unidade. Dessa maneira, os alunos utilizariam uma rede social do cotidiano para aprender. Os seguintes perfis foram criados pelas turmas:

Figura 1 – Perfis *A melhor forma de aprender* e *2º ANO B* no *Instagram*



Fonte: Acervo das autoras

Embora a professora da turma monitorasse as publicações e as aprovasse antes de cada postagem, os alunos foram autônomos na criação dos perfis no que diz respeito a nome de usuário, imagem do perfil e descrição (também chamada de *biografia*). A turma A criou o perfil *A melhor forma de aprender*, enquanto a turma B intitulou o perfil de *2º ANO B*. Ao longo da unidade, os alunos, em trios ou duplas, elaboraram conteúdos que versavam sobre:

pronomes, preposições, numerais, artigo, dicas para o ENEM, valorização da vida, obras de Machado de Assis, Parnasianismo, Realismo, Olavo Bilac e Castro Alves. A professora não apontou quais temas deveriam ser tratados (com exceção dos *posts* sobre valorização da vida, que compuseram a investigação para o mestrado), mas orientou que fossem concernentes ao que estava sendo discutido na disciplina. Neste trabalho, apresentaremos uma publicação de cada perfil, dispostas na Figura 2:

Figura 2 – Publicações dos perfis das turmas



Fonte: Acervo das autoras

No *post* do perfil *A melhor forma de aprender* (turma A), os estudantes exploraram um aspecto gramatical: o uso da preposição “entre” com pronomes pessoais, utilizando a perspectiva do “certo e errado” das gramáticas tradicionais. Para isso, eles elaboraram a parte verbal da publicação, inicialmente, em papel, e apresentaram à professora para que revisasse o conteúdo. Após aprovado, partiram para a produção do conteúdo em imagem, em apli-

cativo de edição no celular. Como toda a mensagem que pretendiam transmitir fora colocada na imagem, a legenda produzida, como podemos perceber, foi bem concisa: “Uso correto da preposição”, seguido de dois ícones (*emojis*) que representam uma mão escrevendo a lápis, que corroboram com a ideia de escrita, suscita no *post*.

Para criar a publicação, o trio de estudantes dedicou-se a estudar o caso gramatical que se propuseram a explicar, elaborando o próprio recurso visual e mobilizando as linguagens verbal e não verbal. Tratou-se de uma experiência de “aprender fazendo”, no qual os estudantes foram produtores do conhecimento e protagonistas do saber.

Já na publicação feita por uma dupla de alunos do perfil *2º ano B* (turma B), o tema foi a valorização da vida. Os alunos não elaboraram a própria imagem para publicar, mas selecionaram um *card* de divulgação da campanha *Setembro Amarelo*, realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – Pernambuco. Tanto na seleção do recurso visual quanto na legenda, é possível perceber a apreensão da temática discutida nas aulas. Eles também utilizaram *emojis* na legenda e *hashtags*, que direcionam o leitor para outros resultados com essas palavras-chave. As escolhas visuais e verbais dos estudantes não foram aleatórias, portanto, corresponderam ao tema da publicação, demonstrando compreensão do tema para mobilização de recursos multissemióticos. Eles escreveram:

O #SETEMBROAMARELO foi uma campanha desenvolvida para a prevenção contra o suicídio, iniciada pelo #CVV em 2015.

O CVV é o centro de valorização da vida voltado pra pessoas que estão enfrentando dificuldades, se for o seu caso ligue um #188 __ ou acesse o site __... Não precisa ter medo, pois tudo irá ficar bem! __ __

#CUIDE-SE

#FORÇA

#VOCÊNÃOESTÁSOZINHO

Além de demonstrarem compreensão do tema e capacidade de argumentação e síntese (devido ao limite de caracteres do *post* e ao uso de *hashtags*), o *post*, vinculado a um perfil de rede social seguido por 66 usuários, pôde atingir um público maior do que ocorreria caso a professora tivesse

solicitado um texto unicamente para uma avaliação. Portanto, o texto teve um propósito comunicativo real.

Segundo Antunes (2003), tornar a produção textual na escola em uma prática significativa para o estudante é um desafio, visto que, ao “escolarizarmos” um gênero, ele perde seu campo de circulação original e acaba sofrendo modificações e limitações. Ainda assim, cabe ao professor possibilitar meios de tornar a produção o mais significativa possível. Nessa perspectiva, o trabalho com redes sociais pode ser uma alternativa, uma vez que, para além do professor, outras pessoas serão atingidas com o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a experiência descrita foi uma prática real e significativa de aprendizagem, o que contribuiu para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, como também proporcionou o trabalho colaborativo. Os alunos puderam mobilizar recursos multimodais, ampliando as possibilidades de leitura, compreensão e escrita.

Utilizar o *Instagram* (ou qualquer outra rede social) no ensino-aprendizagem demonstra que não existe um único padrão de escrita, de maneira a aproximar a cultura do estudante e o universo escolar. Apropriar-se de um gênero possibilita a interação verbal e a aquisição de novos conhecimentos e saberes (BAKHTIN, 2011). Perante o exposto, o trabalho com diversos gêneros do discurso (incluindo os digitais), na escola, corrobora para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, da autonomia e da criatividade, como suscitado na BNCC (2018) e em convergência com a perspectiva interacional da língua e do ensino.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marina Martins Pinchemel. *O hipertexto no ensino (app)rendizagem: a retextualização no meio digital*. 193 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística). — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.
- ANTUNES, Irlandé Costa. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mai. 2021.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. “Leitura, texto e hipertexto”. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220. ISBN: 978-85-249-1556-7.

O INSTAGRAM CONECTANDO PROFESSORES: @TIEDUCA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Alexandre André Santos Pereira¹

Jean Carlos da Silva Monteiro²

A *internet*, e principalmente as redes e mídias sociais digitais, têm mudado constantemente a forma como as pessoas se relacionam. Elas se difundiram rapidamente com o avanço das tecnologias digitais, sendo as precursoras das comunidades virtuais e impulsionando milhares de conexões no ambiente digital (PEREIRA; COELHO; MONTEIRO, 2019).

Neste contexto, “novos paradigmas surgiram, e com eles novas práticas e concepções comunicacionais e educacionais” (MONTEIRO, 2018. p. 2), que desafiaram os professores para a utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem.

Entre as mídias sociais digitais, o *Instagram* se popularizou, sobretudo, entre o público jovem. Segundo o *site* Statista (2021), a plataforma registrou 140 milhões de usuários acessando o aplicativo somente em janeiro de 2021.

A referida mídia social também passou a ser integrada estrategicamente no âmbito educacional, sendo utilizada, inclusive, para a disseminação de conteúdos educativos, tanto para o processo formativo dos alunos, quanto para a formação continuada dos professores (ALVES; MOTA; TAVARES. 2018).

Pensando nisso, este estudo aborda a utilização do *Instagram* como plataforma mediadora da formação continuada de professores. Analisa as potencialidades da referida mídia social para a produção de conteúdo educativo direcionado a este público.

A metodologia utilizada é a pesquisa descritiva e exploratória, apoiada em uma análise de conteúdo. Realiza um levantamento bibliográfico, apresenta os conceitos e as características do Instagram e sua colaboração no

¹ Jornalista, Especialista em Gestão Estratégica de Marketing e Mídias Digitais pela Faculdade Edufor. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Comunicação Multimídia. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: comunicacao.alexandre@outlook.com

² Jornalista, Especialista em Comunicação, Cultura e Tecnologia e Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Comunicação Multimídia. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: falecomjeanmonteiro@gmail.com

processo de aprendizagem. Por meio de uma netnografia, explora o perfil @tieduca, dedicado à formação docente para o uso das tecnologias digitais.

INSTAGRAM E EDUCAÇÃO

O *Instagram* (<https://www.instagram.com/>) é uma mídia social digital, criada em 2010 exclusivamente para o sistema operacional *iOS*. Utilizada para o compartilhamento de fotografias e vídeos, a ferramenta se popularizou e, em 2012, sua aplicação foi também disponibilizada para o sistema operacional *Android*, o que facilitou a sua massificação e, conseqüentemente, o aumento do número de usuários na plataforma.

Segundo o Statista (2018), o *Instagram* tem 1 bilhão de usuários ativos e mais de 500 milhões de usuários acessam a mídia social todos os dias. Estatisticamente, 71% de seus usuários têm menos de 35 anos e costumam investir, em média, 53 minutos por dia na plataforma, perfazendo um total de 400 milhões de *stories* e 4,2 bilhões de *likes* diariamente (RECODE, 2018). A Mention (2018) explica que, quando se trata do elemento “engajamento” na *internet*, o *Instagram* ocupa o segundo lugar entre as plataformas.

As postagens no *Instagram* são acompanhadas (ou não) pelo símbolo da cerquilha (#), intitulada de *tag* ou *hashtag*, igualmente utilizada como filtro para que os usuários possam encontrar temas de seu interesse.

Comumente chamado de rede social, o *Instagram* se enquadra na classificação de mídia social. Isso porque, para além de um local de conexão entre pessoas e entretenimento, a ferramenta se tornou um grande espaço de construção de inteligência coletiva por meio do compartilhamento de conteúdo, o que segundo Pereira, Coelho e Monteiro (2019) é a característica mais marcante das mídias sociais:

Rede social: Foco principal na criação e/ou manutenção de relacionamentos entre as pessoas; relacionamento entre pessoas com os mesmos interesses; seleciona uma lista de “amigos” (seguidores) com quem deseja manter contato. Mídia social: Foco principal está no compartilhamento de conteúdo; plataformas utilizadas para compartilhar conteúdo e informações; permitem a relação (interação) com os conteúdos disponibilizados por outras pessoas.

Diante desta configuração, tornou-se comum encontrar na plataforma perfis com foco na produção de conteúdos educativos, fomentando ampla

disseminação de conhecimento em rede. Sendo assim, nota-se que “o uso das mídias na educação é um ganho para todos, principalmente para professores e alunos” (MACHADO, 2019, p. 14).

Além disso, os perfis educativos passam a estimular e provocar os professores que vivem o desafio diário de aprender a utilizar e integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, visto que, “em termos de utilização de tecnologias e mídias sociais, os alunos têm se mostrado avançados” (AYRES et al., 2010. p 84).

É esta constante necessidade que provoca nos professores a busca por materiais específicos que lhes auxiliem na produção de aulas, principalmente com a utilização de tecnologias digitais para estimular na geração de alunos conectados o máximo de aproveitamento dos conteúdos ensinados.

Embora o *Instagram* tenha se tornado parte da rotina de muitas pessoas, os professores raramente exploram a plataforma para fins pedagógicos. Por outro lado, há educadores que estão se tornando verdadeiros empreendedores educacionais, utilizando a mídia social para a produção de tutoriais, criação de perfis de personagens históricos/memes, exposição de trabalhos, biblioteca digital e ambientes para estudos, chamados de *studygram* (BRIGIDO; VELOSO, 2018).

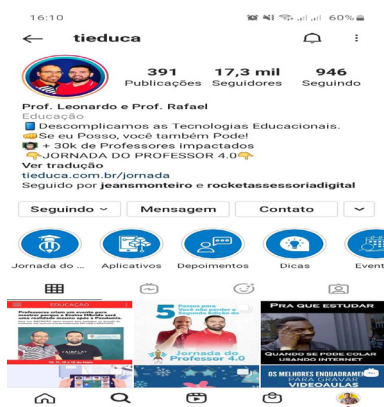
Diante de um número considerável de funcionalidades e recursos, o *Instagram* permite o fluxo intenso de experiências, no qual prepondera a comunicação e a autoria visual, em um feixe de características que podem propiciar a cocriação de práticas pedagógicas e educativas que podem motivar novas publicações em sequência, ampliando o engajamento do usuário/aluno e dos demais seguidores (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018.)

A fim de promover um espaço de formação continuada de professores, os professores Rafael Rocha e Leonardo Rocha criaram o perfil @tieduca no *Instagram* (<https://www.instagram.com/tieduca/>), onde compartilham com os seus mais de 18 mil seguidores dicas para a utilização estratégica de tecnologias digitais em sala de aula, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (TIEDUCA, 2021).

FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTAGRAM: @TIEDUCA

Criado em janeiro de 2019, o @tieduca (conforme a Figura 1) produz conteúdos exclusivos para professores. Seu objetivo é fomentar nos professores o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, dado que “a tecnologia será de grande utilidade e certamente poderá mudar a relação professor e aluno, levando-os a atuar em parceria” (SOARES; VIANA; XAVIER, 2016. p, 75).

Figura 1- Perfil do @tieduca no *Instagram*



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O perfil se destaca na plataforma primeiramente pela sua proposta: ensinar a ensinar a geração conectada. Como afirma Brigido e Veloso (2018, p. 19), o *Instagram* “se tornou uma ferramenta que apresenta conteúdos que podem formar ou modificar opiniões, o que faz com que seu uso possa se tornar um caminho possível para o processo de ensino e aprendizagem”.

Sendo assim, o @TiEduca carrega consigo o desafio de tirar os professores do lugar comum da sala de aula, apresentando aplicativos e ferramentas digitais capazes de tornar a aula mais dinâmica, divertida, interativa e atrativa, buscando sempre “desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores, recorrendo a modelos de formação que se coadunem com as dinâmicas pedagógicas da web social” (MOREIRA; MONTEIRO, 2015. p, 7).

Inicialmente, percebeu-se o uso pedagógico da *hashtag* enquanto meca-

nismo que vai “[...] fornecer, localizar e divulgar conteúdos importantes para quem deseja aprender [...]” (ARAÚJO; COSTA; DIEB, 2011, p. 103). Assim sendo, a *hashtag* apresentou-se como um recurso que facilita a busca e estimula o interesse dos professores-seguidores para se aprofundar na temática proposta pelo @tieduca.

Entre as publicações do perfil, as “listas” são o principal formato utilizado na mídia social (exibido na Figura 2). O formato trata-se de uma listagem de aplicativos para *quizzes*, videoconferências, apresentações de *slides* dinâmicos, ferramentas para criar *sites* e editar vídeos, entre outros.

Figura 2 - “Listas” no perfil do @tieduca



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Este formato de conteúdo facilita o processo de descoberta de novas ferramentas pelos professores, uma vez que já apresenta aos seguidores do perfil aplicativos testados e que alcançaram resultados positivos em sua utilização na sala de aula.

Além disso, as “listas” funcionam como um filtro, tão logo exista uma infinidade de aplicativos e ferramentas disponíveis na *internet*. O @tieduca limita a quantidade de recursos, listando somente aqueles que foram experimentados pelos administradores do perfil ou por outros professores.

O perfil do @tieduca também disponibiliza materiais no formato “passo a passo”, no qual os seus administradores mostram todas as fases da utilização de uma das ferramentas apresentadas anteriormente em suas “listas” (apresentado na Figura 3).

Figura 3 - Conteúdo no formato “passo a passo” do @tieduca



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

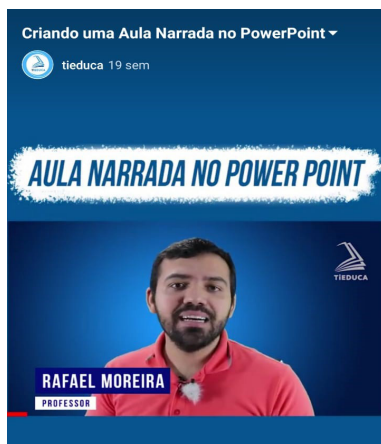
Desta forma, o perfil oferece a oportunidade “para que os professores fiquem *in*, evitando que os estudantes fiquem *out*, e possam dar uma resposta efetiva aos desafios que a introdução dessas ferramentas no ensino” (MORREIRA; MONTEIRO, 2015. p, 382).

Aliás, mesmo os professores mais habilidosos no uso de tecnologias digitais necessitam de manuais para utilizá-las, o que por vezes é algo que os desenvolvedores não disponibilizam, uma vez que os aplicativos são, em sua maioria, produzidos para um uso intuitivo.

Por isso, o “passo a passo” é um momento importante no processo de formação, pois os conteúdos dessa natureza auxiliam os professores na hora de desenvolver as suas aulas, dando a eles a oportunidade de ver, na tela do celular ou computador, cada fase do processo de utilização das ferramentas.

Por último, o perfil oferece publicações de vídeos, quase sempre postados no formato “IGTV”, tendo em média de 3 a 5 minutos de duração. Com este tipo de material, os professores são levados a conhecer conceitos e formas de uso das metodologias ativas, dicas, além de discussões sobre como inserir as tecnologias em sala de aula para atrair a atenção dos alunos para os conteúdos das disciplinas (destacado na Figura 4).

Figura 4 - Conteúdo no formato “IGTV” do @tieduca



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Se no “passo a passo” os professores podem aprender a utilizar as ferramentas, no formato “IGTV” eles podem interagir com os aplicativos simultaneamente à explicação dos moderadores do perfil, voltando o vídeo para o momento que encontrarem mais dificuldade. Neste formato, o @tieduca disponibiliza dicas adicionais, que não são exibidas no “passo a passo”.

Sendo assim, percebe-se que cada formato de conteúdo do @tieduca é idealizado para alcançar os professores em seus diferentes estilos de aprendizagem, sejam elas textuais, visuais ou audiovisuais. Por isso, é importante para os moderadores do perfil entender as necessidades dos próprios professores acerca dos materiais publicados, realizando uma curadoria nos comentários e apontamentos destes para então produzir novas publicações.

ANÁLISE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O @TIEDUCA?

Analisou-se neste capítulo os comentários que os professores publicaram a respeito do conteúdo produzido pelo @tieduca, visto que eles são o público estratégico do perfil. Para tanto, foram coletados os principais comentários das publicações do perfil, a fim de perceber como os professores têm recebido, percebido e assimilado os materiais publicados pelos administradores do perfil.

Metodologicamente, utilizou-se da netnografia, uma adaptação da me-

todologia de pesquisa etnográfica para ambientes digitais. Por meio dela é possível compreender os aspectos culturais das comunidades no ciberespaço, como o *Instagram*, tal qual suas características, práticas e comportamentos (PEREIRA; MONTEIRO, 2020).

O método é quantitativo e interpretativo (KOZINETS, 2014), e assim como na etnografia, a observação participante ativa é parte do processo de coleta de dados. Desta forma, é possível observar, interpretar e descrever a relação entre estratégia, conteúdo e comportamento dos seguidores da referida mídia social.

O método de apoio ao estudo será a análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que permite “[...] a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52).

Como sugere Bardin (2011), o processo de análise de conteúdo acontecerá em três etapas, organizado em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Por fim, os dados obtidos serão categorizados e terão seu conteúdo analisado tendo em mente o referencial teórico que norteia, bem como os objetivos propostos nesta pesquisa.

Ao longo do processo de imersão netnográfica, percebeu-se que o @tie-duca no *Instagram* possui um planejamento editorial sobre os conteúdos que são publicados no perfil, sendo eles: Segunda-feira: a postagem com história motivacional acerca do uso das tecnologias digitais na educação; Terça-feira: a publicação aborda uma situação-problema e ensina como resolvê-la através de recursos tecnológicos; Quarta-feira: o conteúdo publicado indica ferramentas e plataformas experimentadas pelos administradores do perfil.

Verificou-se, também, que Quinta-feira: a postagem dá dicas de conteúdo e ferramentas tecnológicas por meio do formato carrossel; Sexta-feira: publicação de vídeo com dicas de ferramentas ou conteúdo teórico; Sábado: a postagem dá dicas de conteúdo e ferramentas tecnológicas por meio do formato carrossel; Domingo: a publicação postada apresenta uma linguagem nostálgica ou humorada, sempre acompanhado os fatos da atualidade.

Nota-se, portanto, que “o maior engajamento das publicações realizadas por meio do Instagram é otimizado, segundo os seus criadores, quando o usuário passa a utilizar de algumas estratégias que o aplicativo dispõe” (ALVES; MOTA; TAVARE, 2018. p. 33).

Isto ocorre, principalmente, porque “apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais demandam uma quase permanente formação, porque nessa área a inovação acontece a todo o momento, o que, por vezes, proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores” (MOREIRA; MONTEIRO, 2015. p.383).

Percebe-se também que os seguidores compartilham as suas experiências e expectativas no uso das ferramentas e metodologias apresentadas pelo perfil. O verbo “Usar” aparece em três tempos conjugais (presente, passado e futuro) nos comentários. Essa informação reforça o engajamento dos professores e o comprometimento na aplicação dos conteúdos propostos, destacando, assim, a importância do @tieduca como agente de formação continuada para o uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Os seguidores também estão sempre em busca de sugestões para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, a palavra “sugestão” é notada frequentemente no perfil, como exemplificado na pergunta do S2 sobre maneiras de compartilhar as aulas. “Não consegui para o YouTube pq tem 40 minutos. Poderia me dar outra sugestão?” (sic) (S2).

Esta busca constante ocorre pela necessidade que os professores têm de estar mais próximos dos seus alunos, conectados também no que se refere ao uso de tecnologias digitais. Quanto a isso, Ayres et al. (2010, p. 84) relatam que “O desafio dos professores, diante de um cenário em que todo mundo está à distância, comunicando, em momento diferentes, em mídias diferentes, situações diferentes, é, juntamente aos estudantes canalizar tudo isso ao processo de aprendizagem, nessa imensa sala de interação virtual”.

Notou-se também, a partir dos dados coletados, que os professores se preocupam com o impacto financeiro do uso de tecnologias digitais em sala de aula, pois nem sempre os aplicativos e programas sugeridos pelo @tieduca estão disponíveis de forma gratuita para os usuários. Por isso, a palavra “Gratuito” também se destacou nos comentários dos seguidores, como observado no comentário do S3. “Só conheço o canva. Os demais funcionam de maneira semelhante? E possuem a versão gratuita também?” (sic) (S3).

Corroborando com este mesmo pensamento, o comentário do S4 também reforça a questão da gratuidade dos aplicativos. “Excelente! Qual app de RV de corpo humano gratuito, vcs indicam? @tieduca Obg” (sic) (S4). Afinal, em sua busca por ferramentas e aplicativos, os professores têm que

pagar por conta própria para obter versões premium e oferecer a melhor experiência aos seus alunos.

Por fim, observa-se que os professores que seguem o perfil, e entendem a sua importância para a formação continuada, tanto na aprendizagem quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, sentem-se gratos pelo trabalho realizado pelos administradores do @tieduca. Por isso, palavras como “Obrigado”, “Parabéns”, “Excelente”, “Adorei” e “Amei” são comumente encontradas entre os comentários deixados pelos seguidores.

Como exposto no comentário do S5 para agradecer sobre uso de *gifs* e *emojis* em um cenário de aprendizagem. “Parabéns pelo trabalho que vem desenvolvendo e pela criatividade. É muita generosidade sua partilhar seus conhecimentos. Não lembro bem como cheguei, mas a cada novo post agradeço por estar aqui.” (sic) (S5).

Além dos comentários com questionamentos, agradecimentos e felicitações pelos conteúdos publicados, o perfil @tieduca tornou-se também uma comunidade de professores, que compartilham as publicações do perfil com amigos na mídia social. Nesta perspectiva, os professores enxergam o perfil como um “difusor de novas formas de encontros colaborativos na rede” (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018. p, 26).

A forma mais comum de compartilhamento, encontrada durante a pesquisa, foi a marcação dos @ nos comentários. Por vezes, um seguidor marca até 5 perfis para partilhar as dicas, sugestões e ferramentas propostas para o uso de tecnologias digitais na aprendizagem, a fim de promover uma aula mais interativa, estimulante e atrativa para a nova geração de alunos conectados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou o uso da mídia social *Instagram* como plataforma mediadora no processo de formação continuada de professores. Apresentou a plataforma, suas características e potencialidades para a utilização com foco na produção e compartilhamento de conteúdo para este público.

Após a coleta e análise de dados, realizada por meio da pesquisa netnográfica no perfil @tieduca, notou-se que o *Instagram* possui grande potencial para a formação continuada por conta da facilidade na produção, categoriza-

ção e distribuição dos conteúdos disseminadores do uso tecnologias digitais na aprendizagem, bem como a interação entre os professores-seguidores e os administradores do perfil.

O uso das ferramentas nativas da plataforma, como o IGTV por exemplo, e estratégias de produção de conteúdo para mídias digitais não somente possibilitaram as publicações, mas potencializaram o alcance, promovem o diálogo acerca do uso de recursos e aplicativo, além de ampliar o debate sobre novas metodologias de ensino para a geração conectada.

Percebeu-se, também, que o uso de mídias sociais na educação ainda é um tema a ser amplamente explorado, abrindo novas possibilidades para aplicação de metodologias e estratégias para este fim, como também para a pesquisa, criação de comunidades virtuais e oportunizando aos professores o acesso às novas tecnologias digitais para uso no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. L.; MOTA, M. F.; TAVARES, T. P. O Instagram no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. *Rios Eletrônica (FASETTE)*, v. 12, p. 25-43, 2018.
- ARAÚJO, J.; COSTA, S.; DIEB, M. O Twitter e o ensino de língua inglesa em 140 caracteres. *Educação & Tecnologia*, [S.l.], v. 16, n. 3, out. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/400>>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- AYRES, M; et al. (Org.). #Mídias Sociais: Perspectivas, Tendências e Reflexões. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRIGIDO, J. A. V; VELOSO, J. M. M. Uso do Instagram como recurso didático e tecnológico no Ensino Superior. *Anais... I Workshop em Criatividade, Inovação e Inteligência Artificial*, 2018.
- KOZINETS, R. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34: Rio de Janeiro, 2013.
- MACHADO, L. C. *A Utilização das Mídias na Educação: Facebook, Instagram e Whatsapp*. Universidade Aberta do Brasil - UAB. NEAD - Núcleo de Educação à Distância Mídias na Educação. Araxá, 2021.
- MENTION. *Mention enables brands and agencies to monitor the web, listen to their audience and manage social media*. 2018. Disponível em: <<https://mention.com/en/reports/instagram/more-statistics/>>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- MONTEIRO, J. C. S. et al. *Sociedade da aprendizagem: da ubiquidade aos novos paradigmas do app-learning*. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 27, p. 1-13, 2018.
- MOREIRA, J. A; MONTEIRO, A. M. R. *Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social*. *Revista Diálogo Educacional*. v. 15, n. 47. 2015.

- PEREIRA, A. A. S.; COELHO, F. M. T. S.; MONTEIRO, J. C. S. O Twitter no webjornalismo: os impactos da cibercultura e da mobilidade digital na narrativa jornalística. In: XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste - Intercom Nordeste, 2019, São Luís. Anais... São Luís: Intercom, 2019. v. XIII. p. 1-9.
- PEREIRA, A. A. S.; MONTEIRO, J. C. S. A netnografia como método de estudo do comportamento em ambientes digitais. In: OLIVEIRA, A. C. A. et al. (Orgs.). Anais do III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGCult. III ed. São Luís: EDUFMA, 2020, v. 3, p. 172-180.
- RECODE. Uncovering and explaining how our digital world is changing - and changing us. 2018. Disponível em: <<https://www.vox.com/2017/8/2/16081086/instagram-snapchat-stories-anniversary-time-spent/>>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- SOARES, O. I; VIANA, C; XAVIER, J. B. Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocações. São Paulo, SP: ABPEducom, 2016.
- STATISTA. Global No.1 Business Data Platform. 2018. Disponível em: <<https://www.statista.com/topics/1882/instagram/>>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- STATISTA. Countries with most instagram users. 2021; Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/>>. Acesso em: 12 maio. 2021.
- TIEDUCA. Perfil no instagram @tieduca. 2021. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tieduca>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

spotify



SPOTIFY EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO METODOLOGIAS ATIVAS, MÍDIAS DIGITAIS E O COMPONENTE MUSICAL EM HUMAITÁ/AM

Wagner Barros Teixeira¹

Samantha Catry Couteiro Nobre²

No contexto educacional, destaca-se a importância do professor e das diferentes formas de ensino. A sociedade, assim como a educação, vem sofrendo grandes transformações, caracterizadas pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as Metodologias Ativas surgem como opção para o professor que, com o auxílio da plataforma *Spotify*, chama a atenção e estimula a participação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Neste capítulo, apresentamos recorte de uma pesquisa tendo como ponto de partida o uso da música para o ensino de língua estrangeira por meio de métodos ativos. A pesquisa teve o objetivo de analisar as contribuições que o componente musical pode promover para o ensino de Língua Inglesa no Amazonas mediante a aprendizagem ativa.

Foi desenvolvido em uma escola de educação básica de Humaitá, município do Amazonas, estudo sobre os impactos das Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem de Inglês com o auxílio de recursos tecnológicos digitais. Para tanto, utilizamos a plataforma de *streaming* musical *Spotify*, compreendida como ferramenta digital para o conhecimento e o aprimoramento de um novo idioma. A partir disso, percebemos que o componente musical desperta o interesse dos alunos, estando a música presente em seu cotidiano por meio de recursos tecnológicos digitais.

O enfoque da pesquisa foi qualitativo, sendo desenvolvido sob perspectiva de natureza básica, de cunho exploratório e analítico. Quanto aos

¹ Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/RJ – Brasil). Professor Adjunto no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Foz do Iguaçu/PR – Brasil). Professor e Pesquisador no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (Manaus/AM – Brasil) e no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidad de la Integración de las Américas (Ciudad del Este – Paraguay). E-mail: wagbarteixeira@hotmail.com.

² Graduada em Letras – Língua Inglesa pelo Centro Universitário do Norte (Manaus/AM – Brasil). Professora de Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. (Humaitá/AM – Brasil). Mestranda em Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (Ciudad del Este - Paraguay). E-mail: samantha.nobre@seducam.pro.br

procedimentos, a pesquisa foi classificada como bibliográfica e documental primária, por apresentar fontes secundárias a partir de livros impressos, publicações de artigos e materiais telematizados, e como pesquisa-ação, por promover atividades de transformação no ambiente escolar.

Ela baseou-se em considerações de pesquisadores que abordam o componente musical, a partir da utilização de Metodologias Ativas, especificamente no universo do ensino de Língua Inglesa. Alguns desses pesquisadores são Souza (2016), Delfino (2016), Penna (2017) e Bacich e Moran (2018), elucidando maneiras de inserir e aplicar atividades que usam o componente musical na prática docente, ao mesmo tempo em que se busca desenvolver o processo de ensino-aprendizado com mais qualidade, por meio das dinâmicas de ensino pesquisadas.

Este capítulo é dividido em sessões. Além dessa seção introdutória, abordamos a temática do uso de Metodologias Ativas na seção seguinte. A seguir, são abordadas as mídias digitais, destacando a importância da inclusão nas aulas de Língua Inglesa desse recurso tecnológico, aliado ao uso do componente musical como instrumento de ensino. Na sequência, são apresentadas considerações sobre experiência docente da autora envolvida na pesquisa que origina este capítulo, com foco no uso do componente musical como instrumento componente de aulas orientadas pelas metodologias ativas. Ao final, são tecidas considerações à guisa de conclusão e, então, apresentadas as referências.

METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Em contraste com o método clássico, existem abordagens que retiram o foco no processo de ensino do professor, o qual deixa de ser o centro do ensino. Entre essas abordagens, encontramos as chamadas Metodologias Ativas de Aprendizagem. Bacich e Moran (2018, p. 4) afirmam que

[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com mui-

tas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Pelo exposto, considerando o contexto atual, existem vantagens em se adotar essa proposta metodológica de ensino. Como mediador do aprendizado, o professor pode fazer uso de elementos que facilitem e contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, oportunizando a aplicação de recursos que favoreçam o maior aproveitamento do educando, dando-lhe voz ativa no processo. Entre esses elementos, o componente musical pode ser um recurso facilitador, uma vez que se entende a “música como linguagem significativa” (PENNA, 2017, p. 19).

Para muitos professores de Inglês, o componente musical se tornou um recurso atrativo, por oferecer possibilidades de diferentes abordagens de aspectos linguísticos e interculturais relacionados à língua meta, a partir de distintos aportes metodológicos e com o suporte e o apoio de variados recursos tecnológicos.

Assim, aprender o Inglês com o apoio do componente musical tem sido sinônimo de associação ao uso de novas tecnologias de aprendizagem, uma vez que, com o avanço tecnológico e o surgimento de diferentes plataformas, a educação se torna mais dinâmica e eficiente.

No entanto, Souza alerta para o fato de que,

[...] o uso de CDs e outras mídias digitais no cotidiano para educação auditiva ou para práticas vocais e instrumentais é pensado a partir de na perspectiva dos educadores. Porém, é necessário se aproximar do significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e as condições do cotidiano deles [...]. (SOUZA, 2016, p. 10).

Assim, além de proporcionar aos estudantes a compreensão de aspectos linguísticos e interculturais, de aprender diferentes canções e estilos musicais, se o aporte metodológico é o das Metodologias Ativas, deslocando o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o estudante, o uso do componente musical apoiado pelas mídias digitais pode significar o ativismo e o protagonismo dos discentes.

Como a música faz parte do cotidiano do aluno e, considerando o contexto da era digital em que vivemos, em especial o panorama pandêmico atual que potencializou o uso de recursos tecnológicos e midiáticos, o uso de mídias digitais como o *Spotify* permite ao docente inserir o idioma em vários contextos sociais, em consonância com as preferências dos estudantes, outorgando-lhes protagonismo. Logo, o professor de Língua Inglesa, sob a justificativa de que o componente musical pode oferecer dinâmicas de ensino significativo, pode se apropriar desse instrumento para desenvolver aulas que contribuam para a formação socio e intercultural dos estudantes, com o apoio de mídias digitais.

A título de exemplo, como experiência pedagógica, no ano de 2020, numa escola pública em Humaitá/AM, adotamos a proposta metodológica de Sala de Aula Invertida, colocando o aluno como o eixo centro, em papel de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que o engajamento se tornou efetivo e, assim, as atividades a serem desenvolvidas em casa passaram a ser mais relevantes, despertando o interesse dos discentes na procura por mais informações, desenvolvendo uma atitude produtiva em casa e no ambiente educacional, o que vai ao encontro dos postulados de Bergmann (2018).

Dessa forma, a aprendizagem mediante a métodos ativos, resultou-se de um ensino mais significativo, protagonizando o discente como o autônomo no seu conhecimento. É relevante ressaltar que as participações foram realizadas por meio às plataformas digitais, assim como apresentações de *karaoke*, peças teatrais e seminários, que foram produtivas, engajando-os para uma aula mais criativa e participativa.

MÍDIAS DIGITAIS: A PLATAFORMA SPOTIFY COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Os avanços tecnológicos seguem a evolução da história, estando as tecnologias a favor da sociedade. Nessa esteira, as mídias digitais surgiram para potencializar as relações sociais, adaptando recursos tecnológicos mais tradicionais. Considerando a educação, são recursos que também podem potencializar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, considerando que vivemos em uma sociedade globalizada, em contínuas transformações

quando se refere à informação. (CUNHA; MICCOLI, 2016).

Sobre a perspectiva do uso das tecnologias digitais na educação, é possível afirmar ainda que estão,

[...] disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos. (COSCARELLI, 2016, p. 11).

Souza (2016, p. 9) afirma que “a maioria dos jovens necessita da música não apenas como fundo musical, mas como elemento do cotidiano vivido, do qual ela não pode ser separada.” No ambiente escolar, ao utilizar plataformas como *Spotify* conseguimos empregar o componente musical para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da interpretação em sua forma estética, além de incentivar o estudante a praticar o idioma estudado.

Em nossa prática docente, o uso do *Spotify* tem sido primordial para o progresso dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Em especial, pode-se potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva, e, também, de forma integrada, a melhora das demais habilidades discursivas, quais sejam a compreensão leitora, a expressão escrita e a expressão oral. Por meio dessa ferramenta, tem sido possível desenvolver atividades variadas como tradução de textos, ditados, diálogos, abordagem de vocabulário e, principalmente, de aspectos socioculturais, promovendo, assim, o desenvolvimento de questões linguísticas e interculturais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

A utilização de tecnologias digitais como vídeos e aplicativos de músicas tem sido essencial para o progresso em nosso trabalho com o ensino de línguas estrangeiras e a adoção de metodologias ativas tem tornando os estudantes mais autônomos e protagonistas no processo. Apesar de o livro didático ser uma importante ferramenta de ensino, percebemos que os estudantes no contexto atual precisavam de insumos fornecidos por outros recursos tecnológicos, que garantam abordagens mais envolventes, dinâmicas e ativas. A

partir disso, passamos a levar para a sala de aula músicas que tratassem de temas relevantes. O resultado tem sido positivo, havendo comprometimento dos estudantes, resultando na prática da oralidade, na compreensão e na descoberta de novos aspectos interculturais.

Além disso, fica evidente que o uso de tecnologias digitais desperta o interesse do estudante, o qual está cada vez mais antenado e conectado. Assim, proporciona ao aluno a praticidade de usar uma ferramenta atrativa, dando-lhe protagonismo no processo, ao poder selecionar músicas de seu interesse para abordagem em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que o professor tem no *Spotify* uma importante ferramenta de apoio no processo de ensino de línguas estrangeiras, tornando as aulas mais dinâmica e instigando a participação ativa dos estudantes, uma vez que aprender uma nova língua e todos os aspectos interculturais relacionados a esse processo é fundamental para o desenvolvimento de um cidadão autônomo e crítico.

EXPERIÊNCIA DOCENTE: BREVES CONSIDERAÇÕES DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Sou professora de Ensino Médio de uma escola de educação básica de Humaitá, no estado do Amazonas, onde leciono Língua Inglesa para 14 turmas. Sempre trabalhei com as Metodologias Ativas como prática de ensino-aprendizagem, por estimular o estudante a participar na construção do próprio saber. Despertar a atenção não é uma tarefa fácil, já que muitos ainda possuem a ideia de que o Inglês é ‘difícil’ ou somente mais uma matéria para a qual se deve estudar com o objetivo de ‘passar de ano’. Nos últimos anos como docente, no entanto, tenho percebido que a interação é fundamental para que se estabeleça um processo de ensino-aprendizado mais significativo.

Nesse contexto, em minha pesquisa de mestrado, procurei entender melhor como as Metodologias Ativas podem favorecer o processo de aprendizado de Língua Inglesa com o aporte do componente musical, de forma integrada com as mídias digitais. Essa pesquisa é relevante, pois entende a prática da aprendizagem ativa usando o componente musical em Língua Inglesa como fundamental para uma educação transformadora e participativa, envolvendo não só o docente, mas, principalmente, o estudante e sua família.

Considerando que a música está presente no cotidiano de nossos jovens como um dos principais elementos de interação social, cultural e na construção de identidades, bem como compreendendo que o componente musical pode apoiar o desenvolvimento de capacidades de comunicação com o mundo no processo de conhecimento de um idioma, a partir das experiências nas aulas de Língua Inglesa, busquei músicas que tratassem temáticas contemporâneas de interesse dos estudantes. Ao levar a atividade para a sala de aula, com a ajuda da Internet, os estudantes utilizaram o aplicativo *Spotify* e escolheram uma música entre as previamente selecionadas por mim para realizar as atividades. Assim, por meio de diferentes atividades propostas, praticaram a leitura na língua meta por meio das letras das músicas, a compreensão auditiva, focando em aspectos linguísticos como vocabulários, sotaque e ritmo, bem como em aspectos discursivos e interculturais ao escutar as canções. Destaco a seguir algumas dessas atividades.

- a. **Karaoke:** no ambiente educacional, uma grande parte dos estudantes gostam de cantar e se sentem bastante confortáveis quando é proposta atividade com músicas na sala de aula. Por isso, após realizar curadoria de acervo musical relacionado a temáticas de relevância social voltadas ao interesse juvenil, propus aos estudantes escolherem no *Spotify* uma canção a partir deste acervo pré-selecionado, a fim de trabalharem a oralidade e a interação social, cantando e se divertindo ao mesmo tempo em que eram abordados aspectos linguísticos como vocabulário a partir das letras das músicas escolhidas. Além de desenvolver a compreensão leitora, a prática de pronúncia no idioma meta, foi possível criar um espaço descontraindo de interação entre estudantes e professor, além de se promover o letramento digital por meio do uso pedagógico da ferramenta digital e da Internet.
- b. **Peça musical *Grease*:** cantar e atuar não é uma tarefa fácil, mas desafiei meus alunos a desenvolverem um musical: ‘*Grease*: nos tempos da brilhantina’. Primeiramente, apresentei o filme que baseia o musical e discutimos quais cenas seriam apresentadas. Por conseguinte, para desenvolver o trabalho, os estudantes tiveram que escutar as músicas que compunham o espetáculo e, para tanto, também usaram o aplicativo *Spotify*. O Trabalho foi proposto com o intuito de desenvolver as habilidades

da oralidade para apresentação na Feira Literária da escola. Tive um bom retorno dos meus alunos, pois se sentiram motivados e responsáveis para o desenvolvimento da atividade, tanto em seus aspectos de sala de aula, quanto no concernente à parte extraclasse, haja vista que, devido ao uso da proposta de sala de aula invertida, os estudantes tiveram que pesquisar em casa as músicas para serem abordadas em sala de aula sob a minha mediação.

c. **Seminário *My favorite song***: tinha como propósito instigar a participação dos estudantes e o compartilhamento de saberes. Por isso, foram divididos em grupos para uma apresentação de 10 minutos cada sobre sua música favorita. Seguindo a proposta metodológica da sala de aula invertida, cada equipe pesquisou sua música favorita e, com a ajuda da plataforma *Spotify*, o grupo pode ter acesso à canção, praticar e planejar a apresentação. Mais uma vez, o objetivo dessa dinâmica foi desenvolver a oralidade, além de incentivar o trabalho em grupo, desenvolvendo a autonomia, a cooperação e o protagonismo juvenil, o que vai ao encontro das propostas da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) no tocante ao ensino de Inglês. No dia selecionado, ocorreu o seminário e cada grupo apresentou sua canção favorita com muito entusiasmo.

Ao analisar cada atividade desenvolvida, percebi as indagações e as perspectivas de aprendizado dos estudantes. Ficou evidente ainda que os mesmos se sentiram mais confiantes ao usar o componente musical para a compreensão do idioma estudado.

Nessa esteira, as mídias digitais são uma opção, pois, no contexto da investigação que originou este manuscrito, ficou evidente que o uso do *Spotify* como instrumento de apoio à abordagem do componente musical nas aulas de Língua Inglesa associado à proposta metodológica da sala de aula invertida trouxe as seguintes vantagens: 1. deu voz e vez aos estudantes; 2. instigou a autonomia do discente como sujeito ativo no desenvolvimento de seu conhecimento; 3. promoveu a curadoria de conteúdos musicais; 4. apoiou o desenvolvimento de habilidades linguísticas/discursivas; 5. apoiou a abordagem de aspectos linguísticos, discursivos e interculturais; 6. contribuiu para a promoção do letramento digital; e 7. contribuiu para a realização do trabalho em grupo, encorajando, assim, a construção colaborativa de conhecimentos.

Além disso, o fato de a estratégia metodológica utilizada – a da sala de aula invertida – fazer com que o trabalho com a língua estrangeira vá para muito além da sala de aula ocasionou o engajamento do estudante em busca de informações fora do âmbito educacional, fazendo com que se sentisse motivado e impulsionado a resolver problemas propostos por mim. E, ainda, percebi que, com o auxílio das mídias digitais, essa aprendizagem tornou-se um instrumento ativo de formação do sujeito, possibilitando descobertas de caminhos relevantes para seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste breve capítulo, abordamos o uso de metodologias ativas nas aulas de língua estrangeira e a relação entre educação e os avanços tecnológicos, com foco especial para tecnologias digitais como as mídias digitais em sala de aula. Percebemos que a sociedade, assim como a educação, vem sofrendo grandes transformações, caracterizadas pela utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Assim, os novos ambientes de conhecimento fazem com que a busca por diferentes metodologias de ensino seja constante, visto que, para desenvolver uma aula envolvente e atrativa, o professor precisa ter conhecimento prévio de recursos e práticas diferenciadoras.

Além disso, o uso dessa ferramenta digital aproximou o professor dos estudantes, por se tratar de um recurso tecnológico amplamente utilizado pelos jovens.

A partir das experiências relatadas, fica evidente que existem possibilidades metodológicas que podem conferir ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – e de outros componentes curriculares – um sentido mais inovador, contemporâneo, atrativo e engajador; para tanto, além de ser necessário haver disposição e disponibilidade do docente para desenvolver essas propostas metodológicas, é fundamental haver investimento em formação docente continuada, valorização do trabalho do educador, apoio institucional, entre outras questões relevantes que, infelizmente, têm se revelado gargalos no processo educacional brasileiro... temáticas que, apesar de merecerem atenção, devido ao escopo e ao espaço deste capítulo, deixamos como provocação para futuras investigações e discussões.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de abr. de 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. ISBN: 978-85-7934-112-0.
- CUNHA, Alex Garcia da. MICCOLI, Laura. *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. ISBN: 978-85-7934119-9.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prático*. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p. ISBN 978-85-8429-115-1.
- BERGMANN, Jonathan. *Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa*. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN: 978-85-8429-122-9.
- DELFINO, Maria Claudia Nunes. Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus. In: DELFINO, Maria Claudia Nunes. *Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br>. Acesso em: 25 abr. 2020
- PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2017. ISBN 978-85-205-0734-6.
- SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. ISBN 978-85-205-0509-0.

telegram



BOTS EDUCATIVOS DO TELEGRAM: APRENDIZADO A PARTIR DE INTERFACES DE PROGRAMAÇÃO DE APLICAÇÃO (APIs)

Fernanda Shelda de Andrade Melo¹

Fernanda Lopes de Faria Carvalho²

Júlio Adriano dos Santos Leite³

Raianne Souza Figueiredo⁴

A tecnologia é um artifício que gera mudança no dia a dia universal. São diversas formas de entretenimento, produção e consumo, interação social, dentre outros. Com o avanço dos mecanismos digitais, a educação também acompanha esse crescimento de acesso, que vai do surgimento de novas didáticas a plataformas de auxílio estudantil.

O contato inicial com o ciberespaço necessitou de aprimoramento por parte dos indivíduos que precisaram da internet na rotina diária, educando-se em relação às novas mídias. Agora, faz-se necessário utilizá-las para educar, já que as habilidades do letramento tradicional não são suficientes na esfera modernizada (MILL, 2009).

Nos últimos anos, as redes sociais têm sido ativas no ambiente escolar: de acordo com a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, divulgada pela Agência Brasil (2017), mais de 70% dos alunos do ensino médio utilizam o celular nas atividades. Apesar disso, ainda surgem pontos negativos em relação à confiabilidade desses mecanismos, tornando, cada vez mais, a figura do educador como indispensável na filtragem de mídias seguras para os alunos.

É nesse sentido que surge a pesquisa de aplicativos que podem ser incluídos como benéficos, partindo para o exemplo do Telegram. No caso deste, a Interface de Programação de Aplicação (API) permite a criação de robôs que proliferam canais educativos. Dessa forma, os objetivos do presente trabalho são: compreender a construção e usabilidade dos *bots* do Telegram

¹ Graduanda em Jornalismo pela Universidade Tiradentes (Unit/SE) e em Design Gráfico pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). Aracaju, Brasil. E-mail: contatofernandaandrade@hotmail.com

² Graduanda em Jornalismo pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Aracaju, Brasil. E-mail: fernandalopes.carvalho@hotmail.com.

³ Graduando em Jornalismo pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Aracaju, Brasil. E-mail: julioliteimb@gmail.com.

⁴ Graduanda em Jornalismo pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Aracaju, Brasil. E-mail: raiannefigueiredo@gmail.com.

e identificar como essa atuação gera perspectivas positivas para o processo educativo digital, tornando-se em um auxílio pedagógico. Para atingi-los, serão colocadas em prática duas metodologias: a metodologia bibliográfica, para centrar o entendimento conceitual teórico do assunto, além do estudo de caso do Telegram, trazendo três exemplificações para a prática: os *bots* @gramaticabot, @somatematicabot e @dlibrasbot.

O QUE SÃO BOTS?

O serviço de *Application Programming Interface*, conhecido como *API*, pode ser traduzido para o português como Interface de Programação de Aplicações. Esse serviço faz parte dos conhecimentos computacionais e permite a criação de novos materiais que se baseiam em códigos originais (OKUMA; FOLTRAN JÚNIOR, 2018). Isso significa que há um conjunto de padrões liberados para que qualquer usuário possa reprogramar o aplicativo com novas modificações. Para Rozado e Corrêa (2016), as *APIs* acabam aderindo ao uso de “qualquer linguagem e tecnologia” (ROZADO e CORRÊA, 2016, p. 4) de uma comunidade, pois esse contato livre permite que a inovação esteja em constante evolução.

É nessa perspectiva que surgem os *chatbots*, desenvolvidos a partir do *Machine Learning*, ou aprendizado de máquina, em que a inteligência artificial toma decisões no lugar de ações humanas. Um exemplo dessa utilização está nos sistemas de atendimento, como a Alexa da Amazon e a Bia do Bradesco (ARAUJO, 2020).

Podemos descrever *chatbot* como um programa de computador que tenta simular o comportamento humano ao responder mensagens. Além disso, ele também pode ser programado para automatizar processos repetitivos. Unindo os conceitos descritos anteriormente, podemos observar que é possível desenvolver um *chatbot* para o aplicativo Telegram através dos métodos descritos em sua *API*. (OKUMA; FORTAN JÚNIOR, 2018, p. 1).

Dessa forma, qualquer usuário dos aplicativos de mensagens, que liberam seus códigos de *API*, pode colocar em prática uma automação. No caso dos *chatbots*, a ativação costuma acontecer pelo próprio processo de conver-

sa. Um simples “Bom dia!” pode ser respondido pela inteligência artificial como reconhecimento da necessidade de alguma ajuda, gerando uma resposta como “Posso ajudar?”.

Paula (2019) salienta que existem dois tipos de *chatbots* principais: o primeiro seria baseado na inteligência artificial e suas respostas automáticas de acordo com as *APIs*, sistema já descrito no presente trabalho. Enquanto o segundo tipo é menos parametrizado, contando com algumas regras específicas.

No caso do Telegram, os *bots* começaram a bombar após o aplicativo anunciar a liberação de sua *API*, em 2015, e já se tornou parte da rotina dos usuários: “*Bot*, um nome derivado de robô. Os *bots* estão por toda parte. Parece que ainda ontem nem sabíamos da sua existência; e agora mal podemos imaginar nossa vida sem eles” (SWASTHIKA, p. 3121, 2020, tradução nossa).

É possível reparar que os *bots* e os *chatbots* estão ligados à rotina cotidiana de milhares de indivíduos e que, apesar dessa relação, desconhecem a construção por trás dessas ferramentas. Atendimentos, compras, serviços. A era digital desperta o trabalho da inteligência virtual para facilitar processos que, outrora, seriam mais demorados e burocráticos. É o futuro das máquinas, que já chegou.

APRENDIZADO DIGITAL

Dinamicidade poderia ser a palavra para representar ou adjetivar o processo de formação profissional e educacional dos últimos anos por meio do ensino virtualizado. O contato coletivo, agora, permeia ambientes digitais de aprendizagem, transformando as salas de aula em *chats* interativos de discussão e canalizando a comunicação, outrora presencial, em escrita, leitura e oralidade virtual.

O modo de aprendizado sofreu mudanças desde o surgimento das tecnologias digitais. Moore e Kearsley (1996) apontam para a existência de três gerações diferentes no desenvolvimento do ensino remoto. A primeira geração é aquela onde verificaram-se a existência de estudos por meio de correspondências, utilizando os correios como principal ferramenta mediadora de ensino. Em meados do século XX, nota-se o início da segunda geração, que é fortemente marcada pela criação da EAD, combinada com as tecnologias

desenvolvidas até então, tais como TV e rádio. Estas, tornam-se parte integrante dos processos de ensino da época. Por fim, a última geração é baseada na Internet, em redes de conferência por computador e em estações de trabalho multimídia.

Alguns autores como Moura (2004) também identificam as primeiras gerações como correspondência, multimídia e telemática, mas apontam para o surgimento do ensino *on-line* como constituinte de uma quarta geração: o uso exclusivo da Internet para a educação.

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para completá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros. (MORAN *et al*, 2013, p. 44).

Neste aspecto, apesar da transição do presencial para o digital ser uma tendência de movimento natural, não se pode ignorar os recursos de aprendizagem presencial já instaurados, tais como linguagem, escrita e produção. Todos esses conceitos oferecem uma vasta estrutura de aplicabilidade, que pode ser facilmente sobreposta aos meios digitais. O estudo em ambiente digital também deve abarcar um processo sistemático de leitura crítica e produção de conhecimento e, assim como o estudo presencial propicia noções inerentes à sala de aula - como o conhecimento sobre questões sociais e culturais, o aprendizado digital não deve ser restrito apenas ao aperfeiçoamento de competências técnicas, mas também ao desenvolvimento de um pensamento crítico fomentado pelo conhecimento dos diversos processos comunicacionais em que estamos inseridos, dentre eles o próprio ambiente digital.

Independentemente da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência. Ou seja, a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos

métodos tradicionais de ensino. (BARBOSA; MOURA, 2014, p.2).

Pode-se considerar que existem inúmeras possibilidades de aprendizagem dentro do ambiente digital. Docentes que antes tinham um pincel e um quadro à sua disposição, agora contam com ferramentas e inúmeras possibilidades de conexão com o mundo exterior apenas com um clique no mouse. Discentes têm a chance de utilizar essas ferramentas como mola propulsora para o desenvolvimento cultural, técnico, crítico e criativo, inserindo-se em um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e livre.

TELEGRAM

O Telegram é um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas, criado no ano de 2013 pelos irmãos Nikolai e Pavel Durov. Sua funcionalidade permite que ele seja usado em diferentes aparelhos e, diferente de outros aplicativos semelhantes, é possível que um mesmo usuário possa acessar sua conta em mais de um aparelho ao mesmo tempo. Essa especificidade é garantida pelo modo de armazenamento. O Telegram utiliza do conceito de computação em nuvem. Os dados são armazenados em servidores remotos ao redor do mundo que podem ser acessados pela internet, e não se limitam a um único banco de dados.

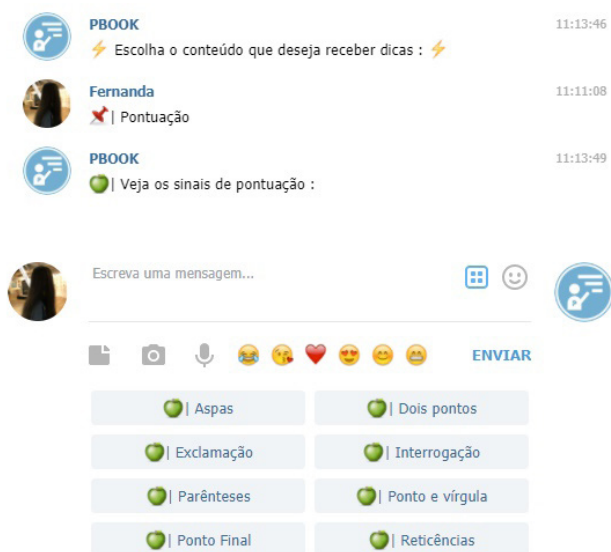
A proposta básica da computação em nuvem é que a provisão de recursos computacionais seja de responsabilidade de empresas especializadas ou que seja abstraído o fornecimento dos mesmos em níveis que apenas especialistas venham se preocupar em gerenciá-los e mantê-los, e ainda os mesmos sejam disponibilizados como serviços. (CARR, 2008, p. 1 *apud* Borges *et al*, 2011)

Uma pesquisa feita pela *Mobile Time*, divulgada no portal Neo Radar (2021), mostrou que o Telegram é o aplicativo que mais cresce no Brasil, pois está presente em 45% dos smartphones do país, enquanto, em 2018, aparecia em apenas 15% deles. É por tais características que o mecanismo será utilizado como objeto de pesquisa no presente artigo.

CASO 1: @GRAMATICABOT

Sendo um dos *bots* recomendados pela própria plataforma do Telegram, o Gramática Bot disponibiliza materiais de apoio da disciplina de português, seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Ademais, ainda é possível pedir indicações de literatura ou fazer pedidos por materiais específicos dos assuntos. É a partir da interação com o *bot* que o aluno recebe o material de sua escolha (Figura 1).

Figura 1. *Chat* do Gramática Bot.



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores, a partir do canal @gramaticabot.

Dessa forma, além de aprender pelo conteúdo, há o desenvolvimento da comunicação com uma inteligência artificial, que cada vez mais faz parte da geração hiper conectada. Segundo Bento e Belchior (2016), a aprendizagem é um processo constante e que precisa contextualizar o estudante no cotidiano vivido.

CASO 2: @SOMATEMATICABOT

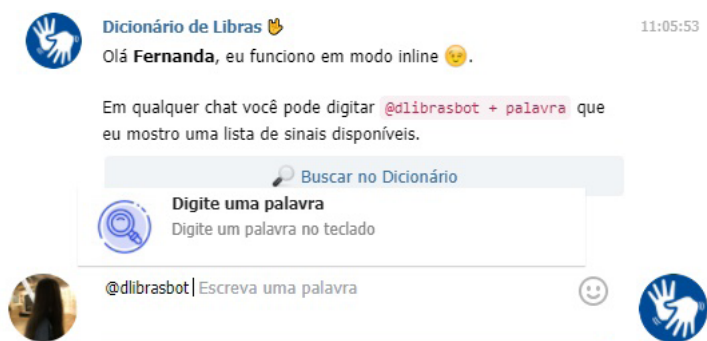
No canal Só Matemática Bot, os botões automáticos disponibilizam assuntos já programados na linha das ciências exatas, em que os estudantes encontram grandes dificuldades. De acordo com o relatório De Olho nas Metas (SINAPSE, 2011), 89% dos estudantes chegam ao final do Ensino Médio sem terem aprendido o mínimo dos conteúdos da disciplina de matemática.

Neste caso específico, ainda é possível ter uma interação por meio da comunicação visual, em arquivos disponibilizados pelo *chatbot* que contém imagens do assunto abordado. Um exemplo é a linha de geometria espacial, que aparece demonstrada pela simbologia no documento compactado.

CASO 3: @DLIBRASBOT

Distanciando-se um pouco dos objetivos dos dois *chatbots* anteriores, o Dicionário de Libras permite uma busca aprofundada pelas traduções e orientações na linguagem. Além disso, o estudante não lida com automatizações na resposta (Figura 2).

Figura 2. Chat do Dicionário de Libras Bot.



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores, a partir do canal @dlibrasbot.

A programação ainda deixa claro, inicialmente, que é produzida no formato *inline*. Isso significa que ela se torna útil para correções rápidas, além de ser aplicada a cada elemento de forma diferente. Nesse caso, há uma personificação muito maior para atender o estudante, o que também demanda

uma produção mais especializada do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os estudos realizados, é possível identificar que os *bots* são mecanismos passíveis de utilização no processo de aprendizado. Isso porque, além de dinâmicos, eles misturam as teorias educativas com uma interface modernizada, gerando uma produção de sentidos positiva para o aluno. Todavia, é necessário perceber que o educador se transforma em uma figura ainda mais indispensável. Tais mecanismos não podem excluir a figura do professor, pois são meros auxílios nessa jornada.

Por fim, fica claro que o letramento digital também é uma realidade que precisa crescer no país. A caminhada educativa não é satisfatória pelos *bots* se os alunos e professores não souberem utilizar o aplicativo da forma correta. Essa perspectiva abre fronteiras para futuras pesquisas na área dos aplicativos de mensagens e, principalmente, seu viés na educação atrelada às mídias.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% dos alunos do ensino médio usam celular nas atividades escolares.** Online, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/mais-de-70-dos-alunos-do-ensino-medio-usam-celular-nas-atividades-escolares>. Acesso em 17 abril 2021.
- ARAUJO, J. O. A. **Automação através de software conversacional: um estudo de caso em domótica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Controle e Automação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30577/3/Automa%C3%A7%C3%A3oAtrav%C3%A9sDe.pdf>. Acesso em 19 abril 2021.
- BARBOSA, E. F e MOURA, D.G. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia.** In: XII International Conference on Engineering and Technology Education, Portugal, 2014. Disponível em: <http://copec.eu/intertech2014/proc/works/25.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.
- BENTO, L.; BELCHIOR, G. **Mídia e Educação: O uso das tecnologias em sala de aula.** *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 334 – 343, set/dez. de 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/une8CDu>. Acesso em 10 março 2020.
- MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade mídia. In: SOUSA, R. et al. (Org.) **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016.

- MORAN, J. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- OKUMA, I. N.; FOLTRAN JÚNIOR, D. C. **Desenvolvimento de um framework para aplicações robóticas utilizando o aplicativo Telegram**. In: XXVII Encontro Anual de Iniciação Científica, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/pt_BR/eaic2018/resumos/9. Acesso em 18 abril 2021.
- PAULA, L. S. et al. **PipaBot: um canal de comunicação para o PIPA UFRG**. In: Anais Estendidos do XXV Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/webmedia_estendido/article/view/8146/8021. Acesso em 19 abril 2021.
- ROZADO, A. P.; CORRÊA, A. S. **Implementação de infraestrutura de API para extração de dados tabulares a partir de documentos PDF**. In: Anais do 7º Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP, Matão, 2016. Disponível em: <http://mto.ifsp.edu.br/images/CPI/Anais/IC/2240.pdf>. Acesso em 16 abril 2021.
- SINAPSE. **De olho nas metas: relatório anual**. Biblioteca Virtual do Investimento Social. Online, 2011. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/de-olho-nas-metas-relatorio-anual>. Acesso em 19 abril 2021.
- SWASTHIKA, B. et al. **Sending a data from telegram-bot to Adafruit.io for controlling light**. *International Research Journal of Engineering and Technology*, v. 7, nº 9, set. 2020. Disponível em: <https://www.irjet.net/archives/V7/i9/IRJET-V7I9554.pdf>. Acesso em 13 abril 2021.

tiktok



METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DO TIKTOK NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Francyhélia Benedita Mendes Sousa¹

João Batista Bottentuit Junior²

Lidia Cristina Costa Nunes³

Luciano da Silva Façanha⁴

Sansão Hortegal Neto⁵

O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) no ambiente educacional já era uma realidade para alguns centros de ensino e pesquisa no Brasil. Mas com a necessidade do distanciamento social, paralização de atividades não essenciais e suspensão de atividades presenciais em virtude da pandemia de coronavírus (COVID – 19) houve urgência na reorganização da vida social, principalmente nos grandes centros urbanos, nos quais o uso das tecnologias digitais tornaram-se fundamentais. No âmbito da educação, a suspensão das aulas, do funcionamento dos setores administrativos e outras atividades que geram aglomerações fizeram daquilo que já era uma necessidade no ensino presencial tornar-se uma demanda urgente no ensino remoto: pensar em metodologias e estratégias que pudessem suprir a nova demanda educacional.

No Brasil, o ensino remoto e as reuniões on-line foram alternativas que

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (2019). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) – UFMA. Bolsista de Pós-Graduação da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), São Luís, Brasil, e-mail: francyhelia.benedita@discente.ufma.br

² Professor do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. Membro permanente do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado acadêmico) e do Programa e Pós-Graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica (Mestrado Profissional) da UMFA, São Luís, Brasil, e-mail: joao.batista@ufma.br

³ Licenciada em Letras pela Faculdade Pitágoras do Maranhão (2017). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil, e-mail: lidia.sbvida@gmail.com

⁴ Professor do Departamento de Filosofia (DEFIL) da Universidade Federal do Maranhão. Membro permanente do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da UMFA, São Luís, Brasil, e-mail: luciano.facanha@ufma.br

⁵ Graduado em Comunicação Social- Habilitação em Rádio TV pela Universidade Federal do Maranhão (2015). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da UFMA, São Luís, Brasil, e-mail: sansão.hortegal@ufma.br

os sistemas de ensino (público e privado) encontraram para dar continuidade ao calendário acadêmico e ao ano letivo. Após meses de suspensão das aulas, escolas, cursinhos, institutos e universidades retornaram de forma remota. Nesse contexto, a busca por metodologias, estratégias, plataformas e ferramentas que pudessem contribuir com a organização do processo e a realização dos procedimentos pedagógicos, auxiliando os profissionais da educação a trabalharem com a nova realidade mundial, propiciou a intensificação do uso de metodologias ativas e das TDIC no contexto educacional. Diante desse cenário, questiona-se: quais as contribuições das metodologias ativas e do uso do *TikTok* para um processo de ensino significativo no contexto do ensino remoto no Brasil?

A fim de responder a questão-problema acima, o presente artigo visa fazer um breve estudo acerca do uso das metodologias ativas e da rede social *TikTok* no contexto educacional da pandemia de COVID -19 no Brasil. Para tanto, se utilizou do procedimento técnico de revisão bibliográfica (GIL, 2002). O levantamento dos dados foi realizado por meio de busca em base de dados digital, principalmente no Google Acadêmico e SciELO. O método utilizado de coleta dos dados foi o método qualitativo. A análise dos dados foi realizada por meio de uma interpretação hermenêutico-filosófica e abordagem crítico-reflexiva. O estudo seguiu dois eixos de investigação. O primeiro trata do uso das metodologias ativas no ensino remoto e o segundo traz a discussão teórica sobre a possibilidade de uso do *TikTok* no ambiente educacional.

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO REMOTO

O modelo tradicional de ensino baseado na estratégia conteudista de transmissão de conteúdo via aula expositiva, na qual o professor fala e o aluno escuta ainda é uma das principais abordagens utilizadas nos sistemas de ensino brasileiro. Em contra partida, existe a algum tempo discussões sobre o método conteudista de ensino. Autores como Paulo Freyre (1996) e Vygo-

tsky (1998) já faziam críticas ao método conteudista.

A expansão da tecnologia e dos meios de informação e comunicação fez crescer uma pressão externa e interna na educação para que os sistemas de ensino integrassem as TDIC às suas estruturas curriculares e aos seus ambientes criando alternativas para uma educação mais interativa e promissora.

Bacich e Moran (2018) afirmam que a inclusão das metodologias e estratégias ativas na educação surgiu no final do século XX. Com a inserção dos computadores na escola, houve a necessidade de pesquisadores identificar estratégias de ensino que essas tecnologias podem oferecer ao corpo docente e discente. Em 2018, essa competência foi atualizada pela BNCC⁶. Pesquisas recentes das áreas de educação, neurociência e psicologia afirmam que a aprendizagem é um processo individual, único e diferente para cada ser humano, sendo que cada um aprende o que é mais relevante para si, gerando assim, conexões racionais, emocionais e intelectuais (BACICH; MORAN, 2018).

De acordo com Moran (2018, p. 39), [...] “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. As metodologias ativas contribuem para a aprendizagem significativa, conceito criado por David Paul Ausubel (1918-2008). O psicólogo afirma que quanto mais se sabe mais se aprende, fazendo referência ao saber como um processo que se amplia; que é ilimitado e renovador do ser humano.

Bottentuit Junior (2019, p. 12) explica ainda que os modelos ativos no campo educacional objetivam “[...] reverter a ideia do “sábio no palco” (*sage on the stage*) para o modelo do guia ao lado (*guide on the side*)”, implicando não só na reconfiguração da sala de aula, mas principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Por meio das metodologias ativas a aprendizagem pode tornar-se cada vez mais significativa, ao ampliar e reorganizar os processos educacionais, buscando, assim um aprimoramento da educação.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.11) aborda na quinta competência o uso de ferramentas digitais para uma mobilização de conhecimento: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

É nesse sentido que as metodologias ativas são fundamentais para o processo pedagógico interativo e significativo.

Em meio a realidade trazida pela pandemia de COVID-19, as necessidades por uma educação interativa e dinâmica foram tensionadas no ensino remoto. Não basta apenas descolar a sala de aula para o ambiente virtual: é preciso mais, é preciso inovar. Mais do que nunca ficou evidente as dificuldades da educação brasileira, do ensino básico ao ensino superior, frente aos desafios impostos pela educação móvel e conectada que outros países já praticam desde a década passada.

Moran (2018) afirma que é improvável educar de costas para uma sociedade conectada. É necessário dar suporte técnico e material para que os profissionais da educação _ professores, gestores, técnicos _ possam colocar em prática diretrizes curriculares exigidas para todo o ambiente educacional inovador e não apenas para uma sala de aula inovadora. Conforme Libâneo (2006), o estudo ativo deve partir do professor, pois ele incentiva os alunos para o estudo, orienta para que possam resolver tarefas e problemas propostos nas aulas. É relevante que o professor seja uma fonte de referência de maneira que ofereça suporte aos discentes, suscitando novas aprendizagens.

Mas é necessário também motivar os professores a exercitarem a criatividade na elaboração das aulas, principalmente no contexto pandêmico. Mais do que nunca é hora de investir em experimentação e inovação metodológicas que consigam incorporar tecnologias digitais e superar as fronteiras da educação tradicional, estática e conteudista. É fundamental que os agentes da educação busquem novas metodologias e estratégias de ensino para que o processo de ensino e aprendizagem seja uma construção entre professores, alunos, gestores, comunidade escolar/acadêmica e tecnologias digitais do século XXI afim de garantir uma aprendizagem ativa e significativa.

Nesse sentido, utilizar aplicativos que fazem parte do cotidiano do aluno pode trazer vantagens para o processo de ensino e aprendizagem ao oferecer o dinamismo entre a vida cotidiana do aluno e diversas áreas do conhecimento.

O USO DO *TIKTOK* NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A utilização do vídeo em sala de aula ocorre desde o século passado. Moran (1995) acentua que o vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com o áudio visual; a emoção com a razão e a intuição com a lógica. A crescente tecnológica, principalmente das redes sociais na segunda década do século XXI, fez do vídeo uma ferramenta importante no contexto educacional pandêmico.

Por meio de vídeos curtos, diretos e dinâmicos, a rede social chinesa *TikTok* encontrou uma fórmula de interação social que atrai dezenas de milhares de usuários (os *tiktoker*). Ultrapassando várias redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*, o aplicativo atingiu mais de um bilhão e meio de usuários em 2020, segundo a rede de notícias *CCN Brasil* (2020)⁷. A mídia social compartilha vídeos curtos de 15 a 60 segundos, oferecendo também vários recursos para edição, além de poder ser usada tanto no sistema operacional Android como iOS.

Mas o que faz o aplicativo ser tão atrativo? Segundo Barin, Ellensohn e Silva (2020), o principal objetivo do *TikTok* é trazer alegria e incentivar a criatividade de seus usuários. A associação digital entre o áudio visual, a interatividade e o desafio social de inovar pode também ser uma das razões pela adesão em massa do aplicativo. O *TikTok* potencializou o que outras redes sociais secundarizaram: o vídeo. Moran (1995, p. 28) afirma que vídeo é uma narrativa, “[...] uma forma de contar metalinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano”.

Barin, Ellensohn e Silvia (2020) constatam que apesar das redes sociais serem estudadas como alternativa para a flexibilização e dinamização do ensino, a literatura disponível sobre o uso do aplicativo no contexto educacional ainda é escasso. No ensino remoto emergencial, a associação digital entre praticidade, dinamismo, interatividade e fácil acesso oferecidos pela

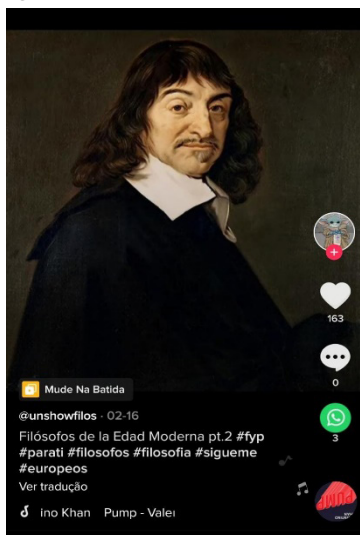
⁷ Para mais informações, ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/2020/12/10/tiktok-vence-facebook-e-vira-o-aplicativo-com-mais-downloads-em-2020>.

rede social, vem tornando a plataforma um dos canais mais usados pelos professores, fazendo do *TikTok* um aliado no processo educacional.

Por meio do aplicativo, conectado a uma rede de internet via *smartphone* ou tablet (iOS), os agentes da educação podem usar a criatividade para criar conteúdo, tendo a opção de compartilhá-los não só com a turma, mas com a sociedade em geral. A flexibilização trazida pelas mídias digitais oferecem o dinamismo, a conectividade e democratização da informação no tocante ao acesso e à produção não só a professores e alunos, mas a toda a comunidade educacional, o que amplia o leque de opções do uso da plataforma na educação. Uma opção relevante para o desenvolvimento pedagógico seria pedir aos alunos para produzirem vídeos sobre os conteúdos trabalhados nas aulas tornando a ferramenta um meio de avaliação da aprendizagem, aponta Monteiro (2020).

Outra vantagem do aplicativo é a possibilidade de assistir ao conteúdo quantas vezes desejar, intensificando o processo da aprendizagem. Essa potencialidade do uso do recurso audiovisual no contexto educacional já fora analisado por Moran (1995) e Felcher, Bierhalz e Folmer (2019), mas a análise limita-se ao uso do vídeo em sala de aula. A mídia social oferece também a seus usuários uma infinidade de opções para criação e edição de vídeos interativos, sendo possível criar conteúdo sobre os mais diversos campos do conhecimento. Como exposto nas imagens (*prints*) abaixo, foram elaborados conteúdos sobre a história da segunda guerra mundial e sobre alguns autores da filosofia moderna:

Figura 1- Filósofos modernos



Fonte: aplicativo *TikTok*

Figura 2- Segunda guerra



Fonte: aplicativo *TikTok*

Um dos alertas sobre o uso do vídeo e/ou redes sociais em sala de aula diz respeito à utilização adequada da ferramenta. Moran (1995) destaca que não podem ser usados como ‘vídeo-tapa buraco’ no momento de um imprevisto; ‘vídeo-enrolação’, sem nenhuma ligação com o conteúdo; ‘vídeo-deslumbramento’ ou uso excessivo de vídeos em sala de aula; ‘vídeo-perfeição’, questionamento sobre qualquer defeito do vídeo e o ‘só-vídeo’, quando não há discussão sobre o material exposto. Essas inadequações quanto à implementação de ferramentas audiovisuais em sala de aula podem servir de referência do que não fazer com as tecnologias digitais. No caso das redes sociais como o *TikTok*, o perigo reside também na desatenção que a mídia digital ou o montante de informações presente no *feed* da rede pode ocasionar aos discentes.

Ademais, o uso de aplicativos no processo educacional pode potencializar o engajamento do aluno, elevando o interesse por determinado conteúdo. A implementação das ferramentas digitais pode ser viabilizada em todas as etapas da educação: ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Portanto, a utilização do aplicativo *TikTok* no âmbito educa-

cional pode agregar valor a outras dimensões da vida, ao passo que possibilita ao professor uma abordagem lúdica. Luckesi (2005) afirma que as atividades lúdicas têm constituição sócio-histórica e fazem parte da vida humana, proporcionando um desenvolvimento interno do indivíduo. Nesse sentido, compreende-se que a plataforma não traz somente o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno, mas também desenvolvimento no agir, no pensar, no campo emocional e espiritual de cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na investigação realizada foi possível concluir que são muitas as vantagens do uso das metodologias ativas e da rede social *TikTok* no ambiente educacional, na medida que possibilita a interação on-line entre docentes, discentes e comunidade em geral, assim como promove a flexibilização da didática, uma vez que professores e alunos podem usar as tecnologias digitais tanto na distribuição do conteúdo como na avaliação da aprendizagem.

Além de atrair a atenção do aluno, por meio de uma ferramenta usada no cotidiano das pessoas, a rede social apresenta um grande potencial para o processo pedagógico, posto que pode ser uma estratégia prática através da qual, junto a outras diretrizes, seja viabilizada uma aprendizagem significativa. A utilização do *TikTok* como ferramenta educacional é recente, assim como sua criação e difusão. Mas como outras redes sociais, ela apresenta um potencial educacional a ser explorado a serviço de uma educação mais democrática, plural, inovadora e significativa.

Portanto, as metodologias ativas e as mídias digitais e sociais ainda tem muito a oferecer ao campo educacional no Brasil, ficando a cargo não somente dos profissionais da educação, mas principalmente dos sistemas de ensino garantir condições técnicas e materiais para a realização de uma educação mais conectada, dinâmica e significativa.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). “Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática”. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARIN, Claudia Smaniotto; ELLENZOHN, Ricardo Machado; SILVA, Marcelo Freitas da. “O uso do TikTok no contexto educacional”. *RENOTE*, v. 18, n. 2, p. 630-639, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/hjuni/Downloads/110306-455547-1-PB.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. “Sala de Aula Inovadora: Recomendações e Tecnologias Digitais para sua Implementação na Educação”. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 17, n. 2, p. 11-21, 2019. Disponível em: . Acesso em 17 abr. 2021.
- BRASIL. “Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular”. Brasília, 2018.
- FELCHER, Carla Denize Ott; BIERHALZ, Cristina Daniela Krause; FOLMER Vanderlei. “A utilização dos vídeos educacionais do YouTube na Licenciatura em Matemática: presencial e a distância”. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 17, n.1, p. 577-586, 2019. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95950> . Acesso 17 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. “Como elaborar projetos de Pesquisa”. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. “Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Colação Educar. 21º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. “Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso”. *Gepel, Faced/Ufba*, p. 22-60, 2002. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em c10 abr. 2021.
- MONTEIRO, Jean Carlos Monteiro. “TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa”. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico*, v1, n.2, p.5-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em 15 abr. 2021.
- MORAN, José. “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). “Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática”. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAN, José Manuel. “O vídeo na sala de aula”. *Comunicação e educação*, n. 2, p. 27-35, jan./abr., 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em 20 abr. 2021.
- VYGOTSKY, Lev. “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Twitter



UM PASSARINHO ME ENSINOU: O QUE DIZEM OS ESTUDOS COM O TWITTER NA EDUCAÇÃO?

Jean Carlos da Silva Monteiro¹

O “Twitter é uma rede de informação em tempo real alimentado por pessoas de todo o mundo que lhes permite partilhar e descobrir o que está acontecendo agora.” (TWITTER, 2021, on-line). Ocupando o 8º lugar entre as redes e mídias sociais digitais mais utilizadas no mundo em 2020 e tendo em torno de 230 milhões de usuários ativos (STATISTA, 2021), a ferramenta vem se destacando por se consolidar como um novo meio de comunicação que permite o compartilhamento de informações na *internet*.

Isto posto, este capítulo tece sobre as contribuições da mídia social *Twitter* na aprendizagem. O estudo se justifica pela recorrente integração estratégica e pedagógica desse recurso na educação. Por esse motivo, a finalidade da pesquisa é verificar o potencial da referida mídia no processo formativo de professores e alunos. Com este objetivo, pretende-se responder a seguinte questão: “Que experiências educativas se encontram disponíveis na *internet* a respeito do *Twitter* na Educação?”.

Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico que buscou identificar os manuscritos, publicados a partir de 2010, em revistas científicas brasileiras que versavam acerca da temática e seus efetivos contributos na educação. A busca foi realizada na base de dados do *Google Acadêmico*, devido à sua representatividade para a disseminação da produção científica no Brasil, por meio dos descritores “*Twitter* na aprendizagem”, “*Twitter* na educação” e “*Twitter* no ensino”, no período de novembro de 2020 a fevereiro de 2021.

REDES E MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS

As redes sociais na *internet* são ambientes digitais que se organizam por meio de uma interface que agrega perfis de pessoas que tenham as mesmas características, afinidades, gostos, conceitos, crenças, opiniões parecidas, maneiras de se expressar semelhantes ou interesse sobre uma temática

¹ Jornalista, Especialista em Comunicação, Cultura e Tecnologia e Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Comunicação Multimídia. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: falecomjeanmonteiro@gmail.com

comum (MUSSO, 2015). Por outro lado, as mídias sociais surgem a partir da necessidade que as pessoas têm em compartilhar seus conteúdos, nos mais variados e diferentes tipos e formatos de transmissão.

Desta forma, a rede social tem o seu foco principal na criação e/ou manutenção de relacionamentos entre pessoas com os mesmos interesses; por outro lado, a mídia social tem o seu foco principal no compartilhamento de conteúdo, trata-se de plataformas utilizadas para compartilhar e receber conteúdo e informações disponibilizadas por outras pessoas (PEREIRA; COELHO; MONTEIRO, 2019).

As redes e mídias sociais na *internet* se configuraram como uma representação das relações afetivas – sejam elas de caráter pessoal ou profissional – entre os membros de um ambiente virtual que, através de predileções mútuas, tecem novos conglomerados de redes informacionais. E, dessa forma, para que um internauta faça parte de uma rede ou mídia social é necessário que se estabeleça interações entre seus membros, conteúdos, compartilhamento de suas preferências e interesses comuns (CASTELLS, 2012).

São inúmeros os motivos que levam os internautas a instalarem as redes e mídias sociais em seus dispositivos móveis. Porém, segundo Garton, Haythornthwaite e Wellman (2017), as redes sociais existem desde o início da humanidade, quando, por exemplo, as pessoas se reuniam para conversar sobre determinado assunto. Todas essas redes e conexões eram motivadas pela necessidade das pessoas se sentirem parte de um grupo para compartilhar conhecimentos, informações e preferências com outros membros.

Recuero (2013) acredita que as redes e mídias sociais no ambiente virtual se fortalecem todos os dias e ganham espaço na vida das pessoas com mais intensidade, porque, para além de conectar máquinas, elas conectam pessoas a uma nova cultura digital que “[...] só pode existir sob a condição de troca sem barreiras [...]” (MATTELART, 2013, p. 66), na qual pessoas compartilham e interagem entre si, constituindo um novo espaço social, a cibercultura, que é alicerçado no poder que a informação tem sobre a sociedade.

Acerca dessa discussão, Lévy (2013) pontua que o compartilhamento de conteúdo entre os membros de uma rede ou mídia social pode desenvolver a inteligência coletiva - que surge da colaboração de muitas pessoas a partir das suas diversidades - permitindo a troca de experiências, bem como a maturidade do pensamento crítico, as relações de flexibilidade na transmissão

de opiniões e a compreensão mútua.

Nesta perspectiva, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*, *Telegram*, *TikTok*, *WhatsApp*, entre outras, entrelaçaram a sala de aula e os diferentes processos de aprendizagem, sejam formais ou informais. A utilização dessas redes e mídias sociais digitais na educação se tornou um desafio diário para os professores.

Para além de incentivar o uso dessas plataformas e aplicativos, os professores têm, neste contexto, a tarefa de ensinar os alunos a gerir o conhecimento em uma proposta de aprendizagem multimodal, multimídia e multitarefa, na qual a construção do conhecimento também pode alcançar os seus objetivos pedagógicos por meio das redes e mídias sociais digitais (MONTEIRO, 2020).

Monteiro (2020, p. 279) também destaca que “Paralelamente, faz-se importante mobilizar os alunos para o uso consciente das tecnologias, assim como mostrar que esses recursos podem ser utilizados de maneira estratégica na sala de aula de maneira que os seus usos venham a somar e não interferir”.

Embora muitos professores ainda tentem resistir ao uso das redes e mídias sociais na aprendizagem, há outros educadores que estão se tornando verdadeiros empreendedores educacionais, criando novas plataformas para cursos, *blogs* para socialização de material para apoio aos estudos, realização de fóruns e discussões no *Facebook* e no *Twitter*, assim como a democratização de informações por meio de videoaulas no YouTube e de maneira criativa pelo *TikTok*.

TWITTER

O *Twitter* (disponível em <https://twitter.com/>) é uma mídia social na *internet*, desenvolvida no formato *microblogging* - sistema que permite enviar e receber pequenas mensagens - que permite aos seus usuários a troca de informações (textuais e audiovisuais) em tempo real (TWITTER, 2021). Desde a sua criação, em 2006, até os dias atuais, o *Twitter* tem grande relevância na vida das pessoas, tornando-se uma ferramenta de atualização dos assuntos que as interessam.

Muitas vezes chamado de rede social, o *Twitter* se enquadra na classi-

ficação de mídia social, visto que, muito mais do que um local de conexão entre as pessoas, ele se consolidou como um espaço de compartilhamento de conteúdo, característica mais marcante das mídias sociais. “As mídias sociais são sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos” (TELLES, 2011, p. 19).

Com o slogan “*What’s happening?*” (O que está acontecendo?), a mídia social permite aos seus usuários escrever textos de até 280 caracteres, denominados de “*tweets*”. Um outro recurso é o “*retweet*”, função que replica a mensagem de um usuário para os seus seguidores, dando crédito ao autor que originou o conteúdo. A ferramenta também possui o “*twitter list*”, que possibilita a criação de listas para que diferentes usuários possam ter acesso a uma mensagem (TWITTER, 2021).

O “*trending topics*”, popularmente conhecido como “Assuntos do Momento”, trata-se de um mecanismo que concebe, em tempo real, a formação de uma lista de descritores, palavras-chave ou frases mais publicadas no *Twitter* em âmbito mundial ou nacional, precedidas (ou não) pelo símbolo da cerquilha (#), intitulada de *tag* ou *hashtag*, igualmente utilizada como filtro para que os usuários possam encontrar temas de seu interesse (TWITTER, 2021).

Segundo o Statista (2021), o *Twitter* - que ocupa o 8º lugar entre as redes e mídias sociais digitais mais utilizadas no mundo em 2020 - possui em torno de 230 milhões de usuários ativos, sendo que 115 milhões deles publicam, pelo menos, uma vez por mês. Metade do total das contas ativas, um quantitativo de 57,5 milhões de usuários, são dos Estados Unidos da América (24,3%), Japão (9,3%), Indonésia (6,5%), Reino Unido (5,6%) e Brasil (4,3%).

A partir deste detalhamento a respeito do *Twitter* questiona-se: “Que experiências educativas sobre o *Twitter* se encontram disponíveis na *web*?”. Decorrente desta questão principal assumiram-se, também, como oportunas e relevantes indagar: “De que maneira a referida mídia social pode se constituir em uma ferramenta educativa?”, “Como o professor pode explorar o *Twitter* em contexto educativo?” e “Quais vantagens essa mídia social oferece?”.

ESTUDOS COM O TWITTER NA EDUCAÇÃO

O percurso metodológico deste capítulo foi pautado em um estudo bibliográfico que buscou identificar os manuscritos, publicados a partir de 2010, que versavam acerca do *Twitter* na educação e seus efetivos contributos na aprendizagem. A busca foi realizada na base de dados do *Google Acadêmico*, devido à sua representatividade para a disseminação da produção científica no Brasil, por meio dos descritores “*Twitter* na aprendizagem”, “*Twitter* na educação” e “*Twitter* no ensino”, no período de novembro de 2020 a fevereiro de 2021.

Ao todo foram encontrados 18 artigos indexados em revistas científicas e eventos nacionais/internacionais. No entanto, escolheu-se analisar, neste estudo, somente os manuscritos coletados das revistas científicas. A justificativa para essa seleção ocorreu pelo fato das pesquisas dessa categoria se enquadrarem em propostas práticas, que mostravam, de fato, como o *Twitter* se constituiu em uma ferramenta educativa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os artigos mapeados demonstraram que o *Twitter* se tornou uma ferramenta que pode ser estrategicamente integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Os manuscritos apontam diferentes direções para uso da mídia social na educação. Uma delas está na personalização do *Twitter* para estreitar os laços entre os professores e os alunos, como indicado nos estudos de Hertzog (2010), Araujo (2010), Araújo, Costa e Dieb (2011), Costa e Ferreira (2012), Torres, Zaina e Almeida (2013), Maggi e Américo (2013), Santana e Couto (2017).

Os professores conquistaram um novo espaço para colaboração, capaz de verificar elementos fundamentais do processo de construção da aprendizagem que muitas vezes se tornam de difícil sondagem na sala de aula presencial. Segundo Araujo (2010), o *Twitter* permite verificar o desenvolvimento e a produção textual dos alunos, assim como o aprimoramento da escrita, reflexão crítica a respeito de uma determinada temática, apresentação e disseminação de uma ideia e discussão entre os seus seguidores.

Dessa forma, entende-se que a referida mídia social oferece um leque de

possibilidades para a promoção de discussões e no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e de escrita com os alunos. Hertzog (2010) afirma que a ferramenta atua não somente como uma fonte de informação, mas também como recurso para dinamizar e captar a atenção dos alunos de forma criativa durante as tarefas escolares.

Entre as possibilidades educacionais, Costa e Ferreira (2012) indicam que os professores podem convidar os seus alunos para observarem as suas postagens e comentarem as informações dispostas em seus perfis no *Twitter*. Dessa maneira, pode-se postar metas diárias de aprendizagem; seguir especialistas; promover *links* atrativos; relacionar os assuntos debatidos em sala de aula com os fatos do cotidiano dos alunos; e identificar fontes de informações criativas e interessantes do universo nerd/geek e da cultura pop.

Em um cenário de metodologias ativas de aprendizagem, torna-se também necessário colocar os alunos no centro da aprendizagem e fazer com que eles sejam um agente ativo no processo de construção da sua própria aprendizagem. Neste intuito, os alunos são convidados a produzir o seu próprio conteúdo a partir da publicação de *tweets*, como mencionam Maggi e Américo (2013).

Cabe, então, ao professor mediar a interação dos alunos com a mídia social, solicitando a criação e a promoção de *hashtags* criativas; a análise de um *tweet* que viralizou na *web* e explorar o alcance de um *tweet* e os seus impactos na sociedade. Torres, Zaina e Almeida (2013) sugerem que os alunos utilizem o *Twitter* para sintetizar ideias ou discussões iniciadas em sala de aula; conduzir entrevistas e observar os conceitos de retórica - credibilidade, emocional e lógica - nos *tweets*.

Vale lembrar que a integração do *Twitter* na educação requer que os professores tenham domínio dos recursos da ferramenta (SANTANA; COUTO, 2017). Dito isso, apresentam-se outras possibilidades educacionais com a mídia social, como a criação de “nuvens de palavras” (lista de *tags*) a partir de fluxos de *tweets* selecionados para avaliar e medir audiência e linguagem; a criação de um mapa conceitual para avaliar os fatores sociológicos e geográficos de um *tweet* ou *hashtag* e sua distribuição; a criação de perfis fictícios de personagens literários, escritores e personalidades históricas para discutir um assunto de acordo com o seu ponto de vista.

Conforme Araújo, Costa e Dieb, (2011), o *Twitter* também pode se

transformar em um miniblog, principalmente para os alunos que possuem dificuldades com a escrita, tornando-os administradores/moderadores de discussões. Outra sugestão é a criação de contas satíricas e engraçadas, que ataquem as ideias desenvolvidas em sala de aula para fomentar a discussão entre os alunos e, por fim, a construção de um mapa da mídia social para analisar tendências geográficas, como a posição de uma temática nos *trending topics*, uso de *hashtag*, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Diante de uma nova cultura digital, emergente da Sociedade da Informação, em que as pessoas usam seus dispositivos digitais para compartilhar informações e interagir entre si, criou-se uma mídia social que permite o entrelaçamento entre o conhecimento e o entretenimento, a fim de desenvolver uma inteligência coletiva, em larga escala, que permite a troca de experiências, a maturidade do pensamento crítico, as relações de flexibilidade na transmissão de opiniões e a compreensão mútua.

Este estudo verificou o potencial da mídia social *Twitter* no processo formativo de professores e alunos. A partir do questionamento: “Que experiências educativas se encontram disponíveis na *internet* a respeito do *Twitter* na Educação?”, verificou-se que o *Twitter* pode se constituir em uma ferramenta pedagógica, por apresentar vantagens para uma aprendizagem significativa quando bem explorada pelo professor em contexto educativo, conforme supracitado.

Apesar de possuir características funcionais para a educação, faz-se importante elencar algumas vantagens e desvantagens da utilização do *Twitter* na educação. Entre os fatores favoráveis estão: trata-se de uma ferramenta grátis; fácil de usar e postar os conteúdos; possui um mecanismo de busca mais eficiente de todas as mídias sociais.

A mídia social destaca-se, também, por abrir portas para que professor e aluno possam interagir de forma criativa; permite o *upload* de conteúdo multimídia (imagens, áudios, vídeos e links); detém de maior relevância no uso das *hashtags* do que em mídias sociais (o que facilita a busca por conteúdo de interesse do aluno ou professor).

Por outro lado, entre as desvantagens estão: para ter acesso à plataforma

é necessário ter uma conexão com internet; limitação de 280 caracteres (o que também é uma vantagem a depender do potencial criativo dos professores e alunos); baixo controle e possibilidade de escrever *tweets* de forma anônima (possibilitando o surgimento de casos de preconceito, xenofobia, bullying); viralização de *tweets* em questão de segundos (apresenta-se como uma desvantagem quando a publicação tem conteúdo falso ou ofensivo); as mensagens privadas são limitadas e pouco usadas; possui um alcance mais restrito que o do Facebook; e poucas opções de personalização/otimização de perfil.

Outros fatores desfavoráveis ao uso do Twitter estão diretamente ligados à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018[1], no que tange questões como vulnerabilidade e compartilhamento de dados dos usuários; apropriação ilegal dos conteúdos (isso porque a mídia social não possui uma política antiplágio); seus sistemas de segurança têm pouca confiabilidade.

Apresentou-se, neste estudo, apenas alguns resultados contidos em artigos publicados em revistas científicas brasileiras. Espera-se, então, a realização de novas investigações acerca das contribuições do *Twitter* no processo de aprendizagem formal e informal, dentro da escola e também em contextos não-escolares. Indica-se, ainda, que pesquisas futuras analisem o potencial pedagógico das *hashtags* na indexação dos conteúdos no *Twitter* e a linguagem hipertextual permitida pela ferramenta, visto que esses dois tópicos (que são características da mídia social e podem colaborar para a aprendizagem) não foram encontrados nos artigos mapeados.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, José. **Aprendizagem Informal na Web 2.0:** O Caso Twitter. Revista Educaonline, v. 4, p. 1-20, 2010.
- ARAÚJO, Júlio.; COSTA, Sayonara.; DIEB, Messias. **O Twitter e o ensino de língua inglesa em 140 caracteres.** Educação & Tecnologia, [S.l.], v. 16, n. 3, out. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/400>>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet:** reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2012.
- COSTA, Ana.; FERREIRA, André. **Novas possibilidades metodológicas para o ensino-apren-**

- dizagem mediados pelas redes sociais Twitter e Facebook.** RENCiMa, v. 3, p. 136-147, 2012.
- GARTON, Laura; HAYTHORNTHWAITE, Caroline; WELLMAN, Barry. **Studying Online Social Networks.** Journal of Computer Mediated Communication, 2017.
- HERTZOG, Ellen. **O Twitter como ferramenta de ensino e aprendizagem de Matemática.** Revista da Graduação: Rio Grande do Sul, 2010.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática.** Editora 34: Rio de Janeiro, 2013.
- MAGGI, Noeli.; AMERICO, Rebeca. **Linguagem, aprendizagem e tecnologias da informação: uma leitura no âmago do sociointeracionismo segundo Vigotsky.** Nonada: Letras em Revista, v. 2, p. 1, 2013.
- MATTELART, Armand. **História das Teorias da Comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação de professores como booktubers no YouTube.** Humanidades & Inovação, v. 7, p. 276-285, 2020.
- MUSSO, Pierre. A Filosofia da Rede. In: PARENTE, A. (Org). **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação.** Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PEREIRA, Alexandre.; COELHO, Fernando.; MONTEIRO, Jean. O Twitter no webjornalismo: os impactos da cibercultura e da mobilidade digital na narrativa jornalística. In: **Anais do XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste - Intercom Nordeste: São Luís, 2019.** 1-9 p.
- RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2013.
- SANTANA, Camila.; COUTO, Edvaldo. **Estratégias de visibilidade e ações docentes no Twitter.** Educação (UFESM), v. 42, p. 435-450, 2017.
- STATISTA. **Twitter - Estatísticas e fatos.** 2021. Disponível em: <<https://www.statista.com/topics/737/twitter/>>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- TELLES, André. **A revolução das mídias sociais: Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2011.
- TORRES, Guilherme.; ZAINA, Luciana.; ALMEIDA, Tiago. **Uma análise do Twitter como ferramenta de apoio à aprendizagem.** Revista Brasileira de Computação Aplicada, 2013. 85-95 p.
- TWITTER. **Site oficial Twitter.** Disponível em: <<https://twitter.com/>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

whatsapp



UTILIZAÇÃO DE WHATSAPP E FERRAMENTA VOKI NO ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Janaína Viário Carneiro¹

Marina Moreira Cassiano²

Silvana da Rosa³

Franciele Braz de Oliveira Coelho⁴

A formação docente vem passando por diversas transformações, motivo pelo qual provoca uma série de debates sobre a construção da identidade do futuro docente. Com o intuito de proporcionar melhorias na formação docente inicial, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) promovido e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem a finalidade de inovar e estimular a prática docente nos cursos de licenciatura. O PRP tem suas atividades desenvolvidas nos Institutos de Ensino Superior (IES) e nas escolas da Educação Básica (escolas-campo). Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), o PRP, a partir do contexto de influência, sobretudo de “[...] textos políticos que orientam a construção do seu Projeto Institucional, refletindo sobremaneira no eixo do Contexto da Produção de Texto, chegando, assim, no Contexto da Prática, onde há o exercício da prática propriamente dita” (MARTINS; BRASIL, 2020, p. 16-17).

Desse modo, o PRP – núcleo de Ciências da Unipampa, vinculado ao curso de Ciências da Natureza Licenciatura, visa ampliar o contato dos graduandos com escolas de Educação Básica. A formação ao nível de graduação retrata formalmente o preparo do profissional para a prática docente. Embora a licenciatura remeta à aproximação do discente com a profissionalização, esta etapa acaba não sendo suficiente. Devemos considerar ainda, as circunstâncias que envolvem a falta de motivação para que bons profes-

¹ Professora Adjunta, Universidade Federal do Pampa *Campus* Dom Pedrito, Dom Pedrito, Brasil, janainacarneiro@unipampa.edu.br

² Acadêmica do curso de Ciências da Natureza Licenciatura, Universidade Federal do Pampa *Campus* Dom Pedrito, Dom Pedrito, Brasil, marinacassiano.aluno@unipampa.edu.br

³ Acadêmica do curso de Ciências da Natureza Licenciatura, Universidade Federal do Pampa *Campus* Dom Pedrito, Dom Pedrito, Brasil, sil.yrosa@gmail.com

⁴ Professora Adjunta, Universidade Federal do Pampa *Campus* Dom Pedrito, Dom Pedrito, Brasil, francielecoelho@unipampa.edu.br

sores permaneçam na profissão, dando continuidade à própria formação. O panorama contestável acentua para a necessidade de uma formação que complemente a valorização dos saberes:

E um dos aspectos fundamentais para a formação inicial do professor, ao qual o desenvolvimento da licenciatura deve responder, parece-nos que passa a ser: quais saberes profissionais ensinaremos aos nossos professores, qual identidade profissional queremos lhes sugerir. O que implica construir práticas formativas mais adequadas à maneira como os professores aprendem a profissão, o que parece significar aproximar atuação e formação, intenção e gesto de formar, formação inicial e continuada. Uma resposta nesses termos tende a ser diferente da que tem sido dada na história recente da educação nacional, principalmente pelo tecnicismo pedagógico e por uma perspectiva, digamos, de racionalidade científica de formação do professor (GUIMARÃES, 2004, p. 98-99).

A formação docente inicial é uma etapa importante. Neste sentido, Lima (2009) enfatiza que para além da certificação legal, este momento deve promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores que permitam a construção permanente dos saberes relacionados à docência e sua identidade. Ainda assim, as licenciaturas enfrentam grandes desafios, das mais variadas amplitudes e magnitudes. Essa realidade acaba comprometendo a formação de qualidade para professores que atuarão nas diferentes etapas da Educação.

Além disso, os anos de 2020 e 2021, caracterizam-se por serem atípicos em todos os setores, por se tratar de um período pandêmico, em que grande parte das atividades configuraram-se como remotas. Na área da Educação, não foi diferente, alunos e professores tiveram que construir relações pessoais e educativas a partir de encontros síncronos (virtuais), utilizando diversos meios de comunicação. As escolas foram preteridas com uma nova forma de ensino, o que se denominou de “ensino remoto emergencial” assim abordado por Moreira *et al.* (2020):

A adoção de práticas de ensino e aprendizagem em ambientes digitais tem vindo a ser acolhida, de forma generalizada, como um meio para ultrapas-

sar as limitações da presencialidade. Contudo, dado o nosso conhecimento e prática no assunto, preferimos chamar a todas estas ações realizadas pelo mundo afora como resposta à pandemia de “ensino remoto emergencial (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 02).

Neste artigo, descrevemos as atividades desenvolvidas em meio ao ensino remoto emergencial em que na promoção do Ensino de Ciências da Natureza foram utilizados recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no intuito de aproximar os alunos da escola, buscando suprir as dificuldades impostas pelo cenário da pandemia. As atividades descritas foram desenvolvidas em escolas de Educação Básica localizadas no município de Dom Pedrito – RS. Estas utilizam como recurso para continuidade de suas atividades de ensino, o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Por meio deste, são disponibilizadas as atividades aos alunos. O envio de materiais aos alunos também se dá de forma impressa, nos casos em que estes não possuem aparelhos com o referido aplicativo e/ou não possuem acesso à *internet*. Além da descrição das formas de utilização do aplicativo *WhatsApp* nas atividades de Ciências, também relatamos o trabalho desenvolvido com uso da ferramenta *on-line Voki*, que permite a criação de avatares personalizados, apresentando as possibilidades de exploração dos referidos recursos na promoção de um ensino de qualidade, mesmo em tempos atípicos.

RECURSOS DAS TIC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O uso de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino de Ciências da Natureza apresenta-se como uma possibilidade para professores que busquem formas de inovação pedagógica, na promoção da aprendizagem dos alunos. Para tanto, se faz necessário repensar a prática pedagógica, o que passa pela formação docente e planejamento adequado para que ocorra a exploração destas ferramentas no contexto escolar. Cabral (2015) salienta que:

Na cultura digital, se propõe mudanças nos espaços, tempo, e funcionamento da sala de aula, permitindo uma educação cidadã completa, ad-

mitindo a integração dos alunos na construção do saber, mediado pelo professor, com a rede, interagindo com as práticas sociais, virtuais, globalizadas, na qual, se não todos, a grande maioria dos alunos está inserida (CABRAL, 2015, p.7).

Grande parte dos alunos tem cotidianamente o uso de *smartphones* e seus aplicativos. Neste sentido,

[...] os *smartphones* e os aplicativos, por exemplo, criaram a possibilidade de compor um cenário de inovação à ação natural que seria copiar o texto no caderno, como imaginava a professora. [...] Grupos on-line no *WhatsApp*, por exemplo, permitem aos jovens se conectarem com colegas que partilham interesses comuns (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 10).

O atual cenário da pandemia do COVID-19, fez com que, mesmo os profissionais da Educação mais resistentes à inserção das TIC no contexto de sala de aula, tivessem que aderir a estes recursos para a continuidade das atividades escolares. Há uma gama de novas tecnologias à disposição dos professores, que pode otimizar a qualidade do trabalho docente. Neste sentido, Serafim e Souza (2011, p. 20) ressaltam que “[...] é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional”. No PRP não foi diferente. O atual cenário exigiu o repensar de práticas, fazendo com que todos os envolvidos - acadêmicos residentes, professores preceptores das escolas-campo, docentes orientadores da Universidade - buscassem novas formas de ensinar, diante das dificuldades enfrentadas pela maioria das escolas. Exigindo um esforço simultâneo entre o ensinar e o aprender. Entre angústias, incertezas e falta de recursos tecnológicos, o residente buscou alternativas, focadas nas preferências dos alunos, na tentativa de motivá-los à aprendizagem.

Atuar em sala de aula virtual foi uma experiência inovadora, que nos permitiu conhecer e acompanhar o dia a dia do professor, as dificuldades enfrentadas e a relação com seus alunos. A escola sempre será um espaço educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a construção do saber. Essa função está relacionada

com a mediação do conhecimento que se dá principalmente na interação entre professor-aluno e também, entre aluno-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem.

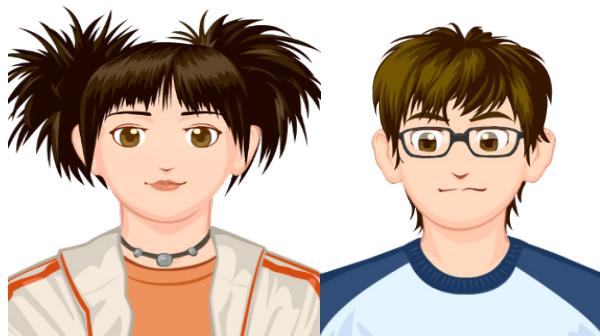
UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DAS TIC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CONTEXTO DO PRP

Nas escolas do município em questão, onde desenvolveram-se as atividades aqui descritas, verifica-se um contexto de desigualdade social na comunidade escolar e também, pode-se perceber que professores necessitam de investimento em formação continuada. As atividades com foco no Ensino de Ciências da Natureza foram planejadas para turmas de nono ano Ensino Fundamental, buscando integrar o aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, no desenvolvimento destas, além de outras ferramentas das TIC, como o *Voki*⁵, que cria avatares personalizados.

A ferramenta *Voki* está disponível de forma *on-line* e gratuita. Com ela, é possível criar avatares e atribuir falas aos personagens. A utilização desta ferramenta contribui para a abordagem de conteúdos de maneira divertida e criativa. Para a abordagem dos conceitos envolvendo Tabela Periódica, foram criados personagens com o *Voki*, estes foram utilizados para a explanação dos conteúdos envolvendo os elementos químicos e suas propriedades. Os personagens criados foram nomeados de Ana (Disponível em: <https://tinyurl.com/y4cxgaht>) e Rafael (Disponível em: <https://tinyurl.com/yfj3rctb>) (Figura 1) estes tinham como principal objetivo contribuir para uma aprendizagem de forma descontraída sobre o conteúdo.

⁵ Disponível em <https://l-www.voki.com/site/create>.

Figura 1 – Personagens elaborados: Avatar Ana e Avatar Rafael.



Fonte: Autoras (2021).

Destaca-se como ponto positivo desta ferramenta, seu potencial para os processos de ensino e aprendizagem, sendo que seu uso não exige grande domínio na área da informática, permitindo a criação de personagens de forma simples para a apresentação de conteúdos. As atividades elaboradas com esta ferramenta, foram encaminhadas aos alunos via *WhatsApp* da turma. Para Moreira e Trindade (2017) o *WhatsApp* hoje está acessível em diferentes dispositivos móveis, o que proporciona aos professores e alunos oportunidades de aprendizagem em praticamente qualquer lugar e a qualquer hora.

Percebeu-se que ao inserir os avatares no planejamento das atividades, os alunos interagiram com o acadêmico residente, principalmente por tratar-se de um recurso diferenciado, com uma nova forma de abordar conteúdos de Ciências e de fácil acesso. É muito importante que os alunos aprendam a interagir com as novas tecnologias, pois o uso do celular, do aplicativo *Whatsapp*, auxiliam no envio de materiais didáticos, vídeos e áudios explicativos sobre o conteúdo e/ou favorecendo a interação entre a turma de maneira rápida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza ser necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e informações presentes nos meios digitais, oportunizando a inclusão digital (BRASIL, 2018).

No cenário do ensino remoto emergencial, momento em que ocorre a interligação de recursos tecnológicos e a sala de aula, alguns autores criticam o modelo de comunicação predominante no ensino presencial e virtual, como Aparici e Silva (2012), que sugerem que as estratégias de organização e

funcionamento da mediação, que permitem redefinir a atuação de docentes e alunos como agentes do processo de comunicação e aprendizagem, estejam em sintonia com a dinâmica comunicacional que oferece a Rede. Isso porque, o modelo predominante continua sendo alimentado por meio de uma pedagogia transmissiva, caracterizada por seu sentido unidirecional. Assim sugerem como saída uma “pedagogia da interatividade”, baseada no modelo de comunicação que haja a intervenção de ambas as partes, professores e alunos. A participação do aluno não se vê reduzida a olhar, ouvir, copiar e prestar contas, mas também em criar, modificar, construir, converter-se em autor e coautor (APARICI; SILVA, 2012).

E, assim, para que o professor não seja apenas o transmissor de informações “[...] o uso das tecnologias deve ser visto como um facilitador nos processos pedagógicos, pois pode ajudar tanto os professores quanto os alunos a desenvolverem outras habilidades, sejam eles nativos ou imigrantes das tecnologias” (BARBOSA; JÚNIOR, 2020, p. 06). Como acadêmicos e docentes de um curso de licenciatura que era desenvolvido na modalidade presencial antes do período da pandemia, não prevíamos anterior a este cenário, a possibilidade do desenvolvimento de estágios de regência na modalidade remota. Porém, diante do contexto, foi necessário refletir sobre a prática, buscando meios e recursos que despertassem a curiosidade e interesse dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias digitais, trouxe um grande desafio: incluir estes recursos na elaboração e execução das aulas. Já os alunos, tiveram um papel muito importante neste processo, pois necessitaram apropriar-se do conteúdo e tirar suas dúvidas com a ajuda das tecnologias disponíveis. A ferramenta *Voki Creator* colaborou nas aulas desenvolvidas no período do ensino remoto emergencial, pois permitiu a exploração de conceitos de forma descontraída, podendo facilmente ser utilizado por leigos em informática.

O trabalho desenvolvido no PRP, atrelado ao uso de recursos das TIC, proporcionou aos envolvidos uma experiência enriquecedora, com a adoção de novas estratégias didáticas que visaram a construção do conhecimento dos alunos da Educação Básica. Apesar das dificuldades enfrentadas pelo atual contexto, verifica-se que é possível desenvolver boas práticas no Ensino

de Ciências da Natureza com a mediação de recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

- APARICI, Roberto & SILVA, Marco. “Pedagogía de la interactividad”. *Comunicar*, online, v. XIX, n. 38 p. 51-58, 2012.
- BARBOSA, Marina da Silva & JÚNIOR, Mário Abel Bressan. “Engajamento e interatividade no ensino remoto: a sala de aula digital em tempos de pandemia.” *Revista Linguagem, Ensino e Educação, Criciúma*, v. 5, n. 2, jul-dez, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/lendu/article/view/6367>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ed. 01 /2020. *Programa de Residência Pedagógica*. 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- CABRAL, Zuleica Aparecida. *Ser professor na Cultura Digital: e agora? Artefactum*. v. 11, n. 2, p.7, 2015. Disponível em: <http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/781>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 7533-7543. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139806>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRASIL, Jôse Storniolo “O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica”. In: MARTINS, Claudete da Silva Lima et al (Org.) *Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: Formação docente no horizonte da inovação pedagógica*. 2 ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020, p. 11-28.
- MOREIRA, José Antônio et al. *Educação digital em rede: Princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Lisboa, Portugal: Educação a distância e Elearning, 2020, n. 10, 2020.
- MOREIRA, Jose António; TRINDADE, Sara Dias. “O Whatsapp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais”. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Org.). *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Bahia: EDUFBA, 2017. p. 49, 2017.
- PORTO, C., OLIVEIRA, K.E., and CHAGAS, A., comp. *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.
- SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA Robson Pequeno de. “Multimídia na educação: o vídeo digital

integrado ao contexto escolar”. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). *Tecnologias digitais na educação*. [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.17, 2011.

youtube



MÍDIA SOCIAL E TECNOLOGIA EDUCATIVA: O YOUTUBE COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CANAL “ACADEMIC PLAN”

Laiz Mara Meneses Macedo¹

Karina Raylene dos Santos Ribeiro²

Janayna Sousa dos Anjos³

Débora Raitz Silva⁴

O canal *Academic Plan* possui aproximadamente 1.500 inscritos, foi criado em 24 de Janeiro de 2020 pela empresa Academic Plan Consultoria⁵. A ideia do canal surgiu como uma forma de auxiliar alunos que estão em fase de término da graduação e almejam ingressar no mestrado.

A princípio, o canal tratava apenas de temas referentes à preparação para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). No entanto, tendo em vista a demanda dos seguidores solicitando informações sobre o ingresso em outros mestrados, o canal ampliou seu escopo de materiais em vídeo.

Em 2021, com mais de 400 vídeos publicados, o canal *Academic Plan* funciona como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde se tem aulas sobre os temas do universo acadêmico de modo síncrono (*lives*) e assíncrono, bem como interação com o público por intermédio de comentários e também de atividades que ficam disponíveis nas descrições dos vídeos, pelos quais os seguidores podem, além de assistir às aulas, experimentar os conhecimentos adquiridos em práticas sugeridas e orientadas nos vídeos.

Assim, a seguir explicita-se sobre o panorama teórico que sustenta o YouTube como um AVA, para então demonstrar mais aspectos do canal *Academic Plan* como uma ferramenta facilitadora para aprender como construir textos acadêmicos e maneiras de ingresso em mestrados acadêmicos e profissionais.

¹ Doutoranda em Educação Profissional – Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Piracuruca, Piauí. laizmara@hotmail.com

² Mestranda em História na Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, Maranhão. kakaribeiro93@hotmail.com

³ Mestranda em Educação Profissional – Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Valença do Piauí. sajanayna@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia – Universidade Paranaense. Pérola, Brasil. deboraraitzsilva@gmail.com

⁵ Consultoria acadêmica criada em 2019 com o intuito de contribuir com alunos do ensino superior no seu ingresso a mestrados.

REDES SOCIAIS, YOUTUBE E EDUCAÇÃO

O cenário educacional tem sido alvo de profundas transformações desde o processo da Revolução Industrial e, com a eclosão da globalização, essas mudanças resultaram em fenômenos ainda mais desafiantes ao ambiente escolar, especialmente no que se refere à introdução das tecnologias digitais em nosso meio vivencial. Os múltiplos dispositivos móveis adentraram nossos lares e o âmbito das relações está circunscrito à interação por meio das redes sociais.

De acordo com Monteiro (2020), as tecnologias são facilitadoras do processo de ressignificação do conhecimento, uma vez que promovem interatividade e substituem o aprendizado tradicional pelo aprendizado lúdico e dinâmico, exigido por essa geração que vive conectada.

É sob essa nova cultura, denominada por Levy (2009) de cibercultura, que professores têm sido desafiados, continuamente, a promover estratégias a fim de tornar convidativos os espaços de aprendizagens, que sob o domínio das tecnologias, ultrapassam as barreiras físicas. Nesse sentido, as redes sociais têm se apresentado como importantes ferramentas de aprendizagem remota. Muitos professores têm se tornado verdadeiros empreendedores educacionais, criando plataformas de cursos, blogs, fóruns de discussões e videoaulas pelas mídias sociais digitais (MONTEIRO, 2020).

Dentre as redes sociais mais utilizadas, o YouTube vem sendo a rede por meio da qual professores têm feito o compartilhamento de conteúdo em formato audiovisual, atuando como verdadeiros booktubers, que, conforme explica Monteiro (2020), são aqueles que se utilizam dessa plataforma para promover conteúdo literário, seja por meio de resenhas, análise de obras, críticas, tirando dúvidas, vendendo exemplares.

No canal *Academic Plan* tais práticas já se faziam presentes, no entanto, face às demandas educacionais evidenciadas desde o surgimento da pandemia de Covid-19, o uso da tecnologia moderna tornou-se indispensável para que a empresa se fizesse presente na vida dos alunos matriculados nos cursos. Foi nesse contexto que a professora Laiz Meneses, idealizadora do canal, realizou uma manobra para adaptar-se a essa nova realidade, transformando-se em *youtuber*, que de acordo com Santos, Stadler (2020) são pessoas que utilizam a plataforma YouTube, da Google, como forma de distribuição de

seus vídeos.

Outras denominações são dadas aos professores que fazem uso da plataforma, como por exemplo, Resende (2020) que usa o termo *Edtubers* (referindo-se aos educadores que usam o YouTube como plataforma de ensino). Deixando de lado as múltiplas terminologias adotadas, importa reconhecer que essa rede social, bastante utilizada pelos professores, constitui-se uma importante ferramenta para o processo formativo de uma nova geração de alunos hiperconectados (MONTEIRO, 2020).

Para além da superação dos espaços físicos é importante que as aprendizagens virtuais promovam a colaboração e a construção do conhecimento, conforme observam Moreira, Henriques, Barros (2020), através do uso das mais variadas plataformas. Nesse sentido, às práticas pedagógicas desenvolvidas no canal *Academic Plan* tem trabalhado sobre projeto de pesquisa, prova escrita para ingresso em mestrados, construção do memorial acadêmico, preparação para a entrevista de seleção de mestrado, defesa do projeto de pesquisa e avaliação curricular.

Muitos dos mentorados que escolhem a *Academic Plan* como suporte ao seu aprendizado vem do contato prévio com os vídeos no YouTube. E as mentorias ao vivo, mesmo as individuais, ocorrem numa série de reuniões de orientação sobre todas as fases da seleção a partir das necessidades do(a) mentorado(a) dentro do Youtube, a partir de vídeos privados, aos quais só possui o acesso ao conteúdo o mentorado e a professora.

Ao pensar no Youtube como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tem-se que este pode se configurar enquanto parte complementar da prática docente, bem como ferramenta que possibilita ao sujeito que busca informações específicas e/ou determinados conhecimentos, uma fonte com materiais em vídeos disponíveis na rede (MOURA; FREITAS, 2021).

O YouTube se tornou uma ferramenta aliada para o ensino, tanto de uso dos professores quanto de uso dos alunos, vindo a ser um campo amplo de possibilidades na aplicação pedagógica. Os professores se tornam orientadores e acompanham seus alunos dentro ou fora do contexto de aula. Para os alunos o uso desta ferramenta gera a autonomia, podendo ou não acontecer conforme orientação do professor (PEREIRA, 2018).

O contexto de ensino e aprendizagem por meio dos vídeos estimula a pesquisa, o compartilhamento de informações, bem como oferece um es-

paço para a personalização do ensino. O *YouTube* oferece a possibilidade de incorporação de elementos relacionados à imagem como: figuras, gráficos animados e outros vídeos que tendem a ser mais atrativos que a exposição de conteúdo, de forma a apresentar novos conceitos ou ilustrar o conteúdo apresentado.

Assim, enquanto AVA, a plataforma oferece condições de criar uma aula interativa, dinâmica e interessante. Desta forma, o professor gera um vínculo com seus alunos, ou seja, “seus seguidores” e os alunos podem interagir dando *likes* ou *dislikes*, fazer comentários, o que desperta seu interesse na videoaula (PEREIRA, 2018).

Por meio do *YouTube*, os professores abrem um leque de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo a educação dos alunos dentro da realidade tecnológica em que vivem. Com a criação de vídeos, os próprios professores podem fomentar os alunos a desenvolver seus próprios vídeos, assim propagando o conhecimento coletivo.

No Brasil, o *YouTube Edu* é, desde novembro de 2013, uma plataforma criada para professores e alunos disponibilizarem conteúdos de português; matemática; geografia; história; entre outros; assim, conforme Pereira (2018), por meio dos vídeos gravados, os professores criam uma lista, conhecida como *playlist*, que pode ser compartilhada entre os alunos para acessarem aos conteúdos de interesse sobre a aula. Os professores também podem fazer vídeos ao vivo, com os quais os alunos podem interagir junto ao professor e colegas, sanando dúvidas e criando debates (PEREIRA, 2018).

Pereira (2018) ainda apresenta que os professores podem desenvolver suas aulas criando um canal no *YouTube*, no qual os alunos fazem a inscrição para acessar aos conteúdos disponibilizados por eles, de modo que a cada novo vídeo publicado, os alunos recebem uma notificação e o vídeo fica disponível para os alunos acompanharem as aulas.

Há uma opção do *Youtube* chamada “assistir mais tarde”, permitindo que o aluno marque vídeos que considere importantes, para assistir dentro de seu tempo. Existe também opção de salvar e fazer o *upload* de um novo vídeo e ainda é possível criar *tags* para facilitar a busca dos mesmos (PEREIRA, 2018).

As *tags* facilitam a busca dos alunos e dos professores por um determinado assunto que buscam ver nos vídeos, desta forma, o usuário busca

com mais facilidade dentro da plataforma utilizando tags como, por exemplo: “#educação”, “#mestrado”, “#projeto”, etc, (PEREIRA, 2018 apud ASSIS, 2009).

O *chat* é uma ferramenta disponível dentro do YouTube que permite que usuários enviem mensagens em tempo real dentro da plataforma, compartilhem *links* e vídeos. O *chat* funciona por intermédio de convite feito de um usuário ao outro para iniciar a conversa, é um sistema de comunicação síncrono, exige que os participantes estejam *on-line* dentro do mesmo horário para que possa haver interação. Por meio do canal, o professor consegue fazer uma avaliação do aluno perante seus estímulos nas aulas, ou seja, sua participação (PEREIRA, 2018).

O aluno não necessariamente precisa ver apenas o conteúdo do mesmo professor, mas ele pode buscar vídeos de diferentes autores, complementando e ampliando seu conhecimento. O *YouTube* está repleto de canais com uma diversidade de conteúdo. Dentro da área da educação, existem inúmeros assuntos apresentados por meio dos vídeos, desde teóricos aos experimentais. Os canais vêm conquistando um espaço cada vez mais amplo na rotina docente, abordando conteúdos escolares na internet, com foco em motivar o aprender, dentro da geração conectada e independente na forma de buscar seu conhecimento.

Enquanto mídia social, o *YouTube* pode ser definido como um ambiente *online* que permite a criação e troca de conteúdo, bem como o compartilhamento de informações de diversos tipos. O YouTube é, portanto, uma mídia social, visto que se pode conversar com as pessoas, criar perfis, bem como compartilhar conteúdo em vídeo. Assim, a partir da teia social que é a mídia *Youtube*, tem-se o uso de vídeos como ferramenta interativa para a educação. Como o vídeo ainda é o tipo de conteúdo mais popular entre todas as faixas etárias – para os jovens adultos, ele é liderado por uma ampla margem.

De acordo com o estudo feito pela VidMOB, quase 40% do tempo livre no ambiente digital é gasto assistindo vídeos (ABC DA COMUNICAÇÃO, 2020). A pesquisa da *VidMob* também identificou que homens entre 18 e 24 anos gastam mais tempo assistindo vídeos (42%) do que mulheres na mesma faixa etária (39%) (ABC DA COMUNICAÇÃO, 2020). Do tempo analisado e em comparação com o estudo anterior, o uso do YouTube aumentou em 20%

e o das mídias sociais em 16%. A pesquisa aponta que entre os homens de 18 e 24 anos, o YouTube é 4 vezes mais popular que a TV e 2 vezes mais popular que os serviços de streaming (ABC DA COMUNICAÇÃO, 2020). Assim, com a popularidade dos vídeos disparada, as pessoas passam mais tempo especialmente focadas em vídeos (ABC DA COMUNICAÇÃO, 2020).

CONSIDERAÇÕES

No Brasil, o campo da educação é um dos principais pontos de atenção para uma reelaboração de estratégias para redução de desigualdades. O ambiente escolar deveria proporcionar aos sujeitos ali inseridos condições e ferramentas para uma sociedade igualitária, contudo, é mais um espaço de reprodução da desigualdade social. Com a pandemia ocasionada pelo SARS-2, vírus causador da COVID-19, ficou ainda mais evidente as irregularidades no ensino brasileiro, principalmente no que se refere à infraestrutura física e tecnológica.

A interrupção das aulas presenciais por conta da pandemia acentuou as desigualdades educacionais, considerando as dificuldades do ensino remoto. Os estudantes se viram em uma situação difícil por não ter acesso ao ensino e por não possuir internet nas suas residências. A falta dos recursos digitais impossibilita os alunos terem acesso ao ensino. Dentre aqueles alunos que têm acesso a internet, mas o acesso à educação limitava-se aos espaços físicos do ambiente escolar, a plataforma *Youtube* tem promovido uma gama enorme de conhecimentos.

Com o cenário pandêmico, o *Youtube* facilitou o acesso à informação e ao conhecimento, de forma muito rápida, atingindo um ritmo acelerado de transformações culturais. Pela facilidade de interação, essa plataforma vem sendo usada em múltiplos espaços sociais, com vastos nichos de informações que variam de faixa etária, grupos sociais e conteúdos. E em relação ao ensino conteudista, os alunos têm acesso às aulas rapidamente, com imagens, gráficos e linguagens próprias para cada público, atendendo às expectativas geradas pela sociedade do século XXI.

Dessa forma, o canal *Academic Plan*, além de ser uma plataforma de informação e comunicação dos sujeitos, passa a ser ferramenta que contribui para o processo de ensino - aprendizagem do aluno. Isso ocorre, em função

da internet e das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) estarem inseridas nos aspectos culturais dos alunos atuais. Esses alunos vão consumir as informações, que podem ou não se tornarem conhecidas, de acordo com suas escolhas. Isso significa que os alunos vão pesquisar os vídeos relacionados às suas experiências ou afinidades. O que leva a uma propagação de determinadas informações e valores de um grupo social.

O canal *Academic Plan* passa a ser um ambiente que pertence ao “capital cultural”, assim como o ambiente escolar. O termo “capital cultural” criado pelo autor Bourdieu faz referência à cultura que pode ser acumulada e a educação proporciona esse acúmulo de formações e dos conhecimentos aprendidos em todos os espaços. Para Bourdieu, os ambientes sociais são espaços de lutas, onde as posições sociais são mais simbólicas do que materiais e a cultura faz parte desses ambientes simbólicos, em que a cultura dos dominantes exerce a função de se diferenciar das culturas das outras classes, de forma que até o falso pertencer dos menos favorecidos faz parte da dominação da cultura dominante (BOURDIEU, 1998).

No que diz respeito à educação, Bourdieu (1998) fala do ambiente escolar como pertencente à classe dominante, que esse ambiente nos primórdios já afirmava a dominação de um grupo sobre os demais, o que leva a concluir que a cultura legitimada na escola é a cultura dos dominantes. Dessa forma, a educação parte daquilo que é sucesso e fracasso para a classe dominante e as demais classes vão adaptando - se a esses parâmetros, o que enfatiza mais um ambiente de desigualdade social ocasionado pelo capital cultural da classe dominante (BOURDIEU, 1998).

Portanto, o sujeito com acesso às plataformas digitais, como o canal *Academic Plan*, tem acesso às informações, conteúdos e conhecimentos diferenciados, que podem ser adquiridos de forma gratuita ou paga, dependendo da sua necessidade. Nesse sentido, o canal se configura como relevante para alunos do ensino superior que muitas vezes não têm o devido acesso a conhecimentos significativos sobre como ingressar no mestrado.

REFERÊNCIAS

- ABC DA COMUNICAÇÃO. **Estudo aponta aumento do YouTube e indica preferência por consumo de notícias em redes sociais**. Disponível em: <https://www.abcdacomunicacao.com.br/estudo-aponta-aumento-de-uso-do-youtube-e-indica-preferencia-por-consumo-de-noticias-em-redes-sociais/> Acesso em 14 jun 2021
- ASSIS, P. de. **O que é tag?**. Tecmundo. 06/05/2009. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-.htm#:~:text=As%20tags%20na%20internet%20s%C3%A3o,marca%C3%A7%C3%A3o%2C%20facilitando%20encontrar%20outras%20relacionadas.Acesso em 28/05/2021.>
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural, In: Nogueira, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- MONTEIRO, J. C. S. Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação de professores como booktubers no YouTube. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 276-285, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2448>. Acesso em: 18 Mai. 2020.
- MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., & BARROS, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 351-364. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 18 Mai. 2020.
- MOURA, G. B. F. de; FREITAS, L. G. de. O Youtube Como Ferramenta De Aprendizagem. **Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais**. Revelli. v.10 n.3. Setembro /2018. p. 259- 272. ISSN 1984 – 6576.
- RESENDE, V. L. Professores ou influenciadores digitais? Refletindo sobre o uso das mídias digitais como complemento do ensino durante a pandemia de Covid-19. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 024-041, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ccs/article/view/5085>. Acesso em: 18 Mai. 2020.
- SANTOS, R. O. dos; STADLER, P. de C. Boas Práticas Para A Produção De Vídeos Educativos Na Linguagem De Youtubers. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 1, p. 86-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/47009>. Acesso em: 18 Mai. 2020.
- PEREIRA, M. R. **Uso Do Youtube Como Ferramenta Pedagógica**. Monografia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Araxá - MG, 2018.

YOUTUBE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: LIVES VOLTADAS ÀS PRÁXIS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO PERÍODO DE MARÇO 2020/2021

João Aranha Barros¹
Wedson Jonas Barros Silva²
Nadja Fonsêca da Silva³

Esta temática se justifica pela sua relevância tendo em vista o contexto da pandemia covid-19 em que os professores tiveram que se organizar no sentido de rever suas práxis educativas e qualificar sua prática pedagógica para o ensino emergencial remoto e híbrido.

Dentre as mídias digitais, WhatsApp, Facebook, Instagram e o Youtube, optamos por selecionar na plataforma Youtube, as lives produzidas para a formação de professores que envolvesse metodologias ativas para o ensino fundamental.

Neste contexto, a práxis educativa e pedagógica dos professores requer uma análise crítica e reflexiva, na perspectiva da liberdade e emancipação dos sujeitos professores e estudantes. Para Konder (1992, p.115) práxis é [...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. Ou seja, a práxis se dá pela reflexão crítica da unidade teoria/prática que dialeticamente é ação-reflexão-ação transformadora pelos professores que lutam por liberdade e por uma pedagogia humanista e libertadora.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar as temáticas das lives voltadas para as concepções de metodologias ativas e de formação de professores, no contexto da Pandemia Covid-19 e compreender como os

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, com a linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas em São Luís, Ma – Brasil. E-mail: joaobarrosvip@gmail.com;

² Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, com a linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas em São Luís, Ma – Brasil. E-mail: wedsonjonas@gmail.com;

³ Doutora em Educação em Ciência e Matemática, Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN/UEMA, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – GEFOPPE, vinculado ao CNPq.

professores que atuam no ensino fundamental estão desenvolvendo sua práxis educativa e pedagógica.

CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, METODOLOGIAS ATIVAS, MÍDIAS DIGITAIS E PRÁXIS EDUCATIVA E PEDAGÓGICA

No contexto da formação de professores, o debate sobre o trabalho docente e suas práxis educativas, leva em conta a análise das concepções advindas da LDBEN N.9394/96, as metas do PNE 2014/2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), e atualmente, estamos em grande discussão nacional sobre os retrocessos da DCN Formação de Professores BNC (BRASIL, 2019).

Para Tardif e Lessard (2005), o magistério constitui um setor central para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas e é um dos pontos fundamentais para entender as suas transformações. Desta forma, a formação inicial é um dos momentos do desenvolvimento profissional dos professores e pode ser considerada como um dos domínios mais decisivos para mudanças na educação, entendendo-se que a partir dela produz-se, também, a profissão de professor (NÓVOA, 1999).

No que se refere as metodologias ativas e mídias digitais, compreendemos que o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (BERBEL, 2011).

A práxis é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Ademais, as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma relação diferenciada entre o professor, os alunos e o conhecimento. Assim, na concepção de Dewey (2002, p. 54), a aprendizagem acontece quando o aluno realiza algo, como o que comumente

está relacionado ao aprender fazendo. Entretanto, o aprender fazendo não pode ser relacionado ao realizar muitas tarefas, mas aprender a “[...] pensar em como faço, por que faço, e para que faço”

As Mídias Sociais Digitais podem ser definidas como “[...] um grupo de aplicações para Internet construídas com base nos fundamentos ideológicos e tecnológicos da Web 2.0, e que permitem a criação e troca de Conteúdo Gerado pelo Utilizador (UCG)” (FRANKLIN, 2012, p.1). São ambientes online onde pessoas ou comunidades podem compartilhar informações de todas as naturezas, desde as áreas de educação até de entretenimento e informação. Logo, é preciso compreender que por definição, toda rede social é também mídia social. A rede social é uma parte da mídia social. Nesse viés, o YouTube é uma rede social ou uma mídia social? É uma mídia social. No YouTube, a gente pode até conversar com as pessoas e criar perfis, mas o foco principal do site é o compartilhamento de conteúdo em vídeo (FRANKLIN, 2012). A proposta principal da rede social é a interação entre as pessoas, sendo assim, sites como Facebook, Google+, MySpace, Youtube, Twitter entre outros, podem ser considerados redes sociais.

Neste sentido, o processo de formação continuada de professores, em período de pandemia, pode perfeitamente ocorrer através de mídias sociais como o Youtube.

Dessa forma, na perspectiva de Morin, Curana e Motta (2013), na relação do homem com sua cultura e sua história apresentada por Freire, “É preciso compreender a vida como consequência da história da Terra e a humanidade como consequência da história da vida na terra”. Portanto, a ação pedagógica precisa ser realizada por meio da ética da compreensão, conforme proposto por Edgar Morin (2003), ao advertir sobre a necessidade de afeto, em sua forma mais ampla.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada, conformando aos momentos descritos a seguir: 1. Revisão de literatura; 2. Definição dos critérios para seleção das lives; 3. Levantamento e análise das lives relacionadas às metodologias ativas e formação de professores; 4. Estudo e elaboração do relatório científico por categorias de análise para apresentação dos resultados

da pesquisa. É fundamentada no método crítico e dialético, se aprofunda “[...] num nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO; GOMES 2009, p. 21). No que diz respeito a abrangência, produção e amostra, sendo estes na concepção de “[...] uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (MARCONI; LAKATOS 2003, p. 162).

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se, o questionário com seis questões por meio do *Google Forms*, enviado a 10 professores da rede pública e privada de São Luís – MA. O critério para escolha ao público foi feito mediante o nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas. Para a análise das respostas abertas, foram escolhidas duas respostas que melhor se enquadram no perfil da questão. No que se refere a análise de dados, Minayo e Gomes (2009, p. 49) explicitam que “[...] dizem respeito às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de dedução”.

A análise dos dados foi fundamentada por autores como Morin; Curana e Motta (2013), Berbel (2011), Castellar (2014), Freire (1980), Vickery, Bacich e Moran; Prado e Valente (2003); Franklin (2012); Brambilha (2012); Santos (2020); Saviani, Caldeira, Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (1999) e Dewey (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O YOUTUBE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

A partir desse contexto, foram entrevistados para esta pesquisa 10 professores, sendo 71,4% da Rede Privada e 28,6% da Rede Pública. Na plataforma Youtube foram registados em torno de 2050 lives entre os meses de março de 2020 a março de 2021, com variação de tempo entre 50 minutos a 2 horas.

Iniciamos o formulário *Google Forms*, questionando os professores sobre a concepção de formação continuada. Os professores declaram que:

O conceito de Formação Continuada foi apresentado com clareza como

respostas como “Forma de ampliar e agregar conhecimento após a graduação. Sendo também uma forma de evitar o engessamento no trabalho dos profissionais da Educação ou de qualquer outra área de conhecimento. *Professor 1*. A partir da fala dos professores, compreendemos com Saviani, quando afirma que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação (SAVIANI, 2001).

A formação dos professores deve ser orientada por uma teoria, sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, mas como para uma análise crítica da própria prática.

A formação continuada, conforme Caldeira (1993) *citado por Cunha e Krasilchik*, não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (CUNHA, KRASILCHIK, 2000, p.3).

No que diz respeito a compreensão sobre metodologias ativas, obtive a seguinte resposta: “Entendendo como um processo de ensino aprendizagem onde o aluno é o protagonista, colocando o professor como um mediador e não como o único detentor de conhecimento”. *Professor-1*. ações para tornar o aluno protagonista no seu processo de aprendizagem. “É pensar em possibilidades em que o aluno chegue a uma conclusão descobrindo, testando, criando, refletindo e não mais apenas ouvindo o professor falar.” *Professor-2*”

Uma abordagem pautada em metodologias ativas de ensino é baseada em princípios que constituem a postura no fazer (ensino) e como nesse processo o aluno aprende. Porém, destacamos que o fazer não pode estar desvinculado do pensar crítico e reflexivo, na perspectiva emancipatória. Neste sentido, as metodologias ativas de ensino, são pensadas como possibilidade de (re)significação da prática docente.

Após as questões levantadas sobre as lives sobre Metodologias Ativas no Youtube, solicitamos aos professores que apontassem 3 dificuldades/ fragilidades/ desafios para colocar em prática as metodologias ativas e 3 potencialidades/ avanços a partir das formações através de lives no Youtube

sobre metodologias ativas. Assim, os professores responderam que sobre as dificuldades que “Capacidade efetiva e direcionamentos para pesquisa, insights de adaptação de ferramentas e fomento bibliográfico *Professor 1*. E sobre as potencialidades “compreender os diferentes tipos de ferramentas; Como aplicar essas ferramentas a distância. *Professor 2*”

As dificuldades e desafios são relevantes para que novas alternativas possam ser pensadas por professores e gestores. O acesso a formação continuada sobre Metodologias Ativas, tão necessárias para a compreensão das aulas remotas e a aplicabilidade nas aulas podem fortalecer o processo de aprendizagem.

Assim, cabe destacar que o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (BERBEL, 2011). Logo, as potencialidades apresentadas são fortalecidas pelo autor supracitado, uma vez que, diversas potencialidades, como protagonismo, reflexão e capacidade reflexiva podem favorecer um processo de ensino significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos com os professores que participaram da pesquisa que as formações sobre Metodologias Ativas em Lives no Youtube são importantes, porém há fragilidades a serem superadas e potencialidades a serem compartilhadas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam na escola ou fora dela, uma vez que as metodologias ativas contribuem para o planejamento e execução das aulas, bem como o processo de avaliação da aprendizagem de forma dialógica e problematizadora.

Faz-se necessário, assim como essa, futuras pesquisas que possam contribuir com as transformações necessárias no contexto da formação dos professores, tendo em vista as consequências e repercussões da pandemia Covid-19, na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes a partir de março 2020, quando se iniciou o ensino remoto e híbrido de forma emergencial.

Para Santos (2020, p.31-32), no contexto atual da pandemia Coronavírus, Covid-19, Boaventura de Sousa Santos problematizou coerentemente

em seu livro intitulado “A cruel Pedagogia do Vírus” ao discutir sobre a vida humana digna no planeta, ressaltando a necessidade da viragem epistemológica, cultural e ideológica

Na perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória da educação, compreendemos com Santos (2020) que “Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum” (SANTOS, 2020, p.32).

Portanto, faz-se necessário compreender as mídias digitais à serviço das aprendizagens dos estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o de julho de 2015.
- BRITO, Gláucia da Silva. Inclusão Digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: **30º Encontro Anual ANPOCS**, 2006. Anais do Encontro (GT24). Caxambu, MG, 2006. Disponível em: . Acesso em 15 jul. 2015.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Geografia Escolar**: contextualizando a sala de aula. Curitiba: Editora CDV, 2014.
- CURY, L.; CONSANI, M. A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 78-87, 2019. ISSN: 2316-9125. DOI:<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p78-87>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165136/15952>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- DEWEY, John. **A Escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.
- FRANKLIN, Allan. **Qual a diferença entre Mídia Social e Rede Social?** São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.digai.com.br/2015/04/qual-diferenca-entre-midia-social-e-rede-social/>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

- MINAYO, M.C.S. Foundation, mishaps and dissemination of qualitative research. In A.P. Costa, Reis, L.P., Souza, F.N, Moreira, A. (Ed.). **Computer supported qualitative research**, (pp. 55-70). Poland: Springer.2017.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. 2015. Disponível em: . Acesso em: 2 maio 2017.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- MORIN, Edgar; CURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20a 22setembro de 2012.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando. (Org.). 1. ed. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Outros olhares



SABER FAZER, SABER CRIAR: POSSIBILIDADES DE PENSAR A TECNOLOGIA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kallyne Kafuri Alves¹

No contexto do avanço das mídias digitais, a problemática deste texto reflete sobre a Base Nacional Comum para a formação de professores (BN-C-formação), em especial com a indagação de “Quais as contribuições (eficácia) das redes sociais digitais no processo de aprendizagem?”. Para discutir sobre isso, temos como objetivo conhecer os aspectos da BNC e articular com reflexões de gestores de mídia que utilizam ferramentas digitais como principal meio de trabalho. Como objetivo específico buscamos tratar da precarização e burocratização da formação e do trabalho docente a partir da BNC.

A partir disso, observamos a necessidade de defender os espaços de diálogos como meio de ensino-aprendizagem. Junto a isso, buscamos evidenciar a importância que estes espaços sejam feitos sem a burocratização requerida pela BNC-formação, o que, ao nosso ver, pode restringir as práticas educativas a acúmulo de tarefas docentes. Para contextualizar, lembramos que BNC-formação (BRASIL, 2019) é um documento regulamentador das ações de formação inicial para professores brasileiros. Ela define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e determina várias orientações para o aprendizado da prática docente. Dentre elas, no escopo deste artigo, selecionamos quatro para análise, que são: “Competências Gerais Docentes”, “Conhecimento Profissional”, “Dimensão da prática profissional” e “Dimensão do Engajamento Pessoal”. Segundo o documento, estas são orientações que a formação inicial dos professores precisa seguir. Por isso, problematizaremos sobre os itens relativos às tecnologias e ensino-aprendizagem, presente em cada uma delas.

Sabemos que estes aspectos criam demandas para a gestão da formação de professores, na medida em que envolvem desafios do próprio mundo em lidar com a tecnologia. Na educação, a demanda pela comunicação via in-

¹ Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES). Bolsista de Fixação de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). São Luís do Maranhão, Maranhão, Brasil. kallynekafuri@hotmail.com

ternet está mais acentuada, devido à crise sanitária advinda da Pandemia da Covid-19², o estreitamento das relações escolares e o avanço da comunicação via redes sociais. Por isso, antes de adentrar nos dados, fundamentamos as reflexões, para em seguida informar a metodologia e os dados obtidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para desenvolver as análises sobre a tecnologia e a formação de professores, partimos dos conceitos de Freire (1921) com a ideia de que ensino-aprendizagem são indissociados e, que, ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende. Nos atemos, especialmente na ideia da comunicação pela via do diálogo como produção de conhecimento na formação de educadores, ou seja, “[...] Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2006, p. 25).

Também nos sustentamos nas reflexões desenvolvidas por Vieira Pinto (1979; 2005; 2008) que nos aponta questões fundamentais para compreender o conceito de tecnologia. A primeira refere-se à ideia de técnica como ação humana intencional a partir da capacidade dos seres humanos de agir diante as situações que vivenciam. Nesta perspectiva, os seres humanos se humanizam produzindo a si mesmos, ao mesmo tempo em que suas produções altera os contextos de vida sendo, os seres humanos também alterados nesse processo.

A segunda refere-se à cultura, que parte da ideia de que os seres humanos são seres de consciência, que utilizam a técnica em seu cotidiano. Sendo assim, podemos compreender que os seres humanos são agentes de sua própria cultura e da própria história e, juntos, escrevem suas trajetórias de formação. A terceira é a política, que nos leva a entender que tanto a técnica, quanto a cultura estão relacionadas com a possibilidade de exercer, ações conscientes, no mundo. Isso, pois, ao alterar e ser alterado, os seres humanos compõe a história e suas ações irão definir nos rumos da sociedade.

Assim, podemos entender que, a partir de Vieira Pinto (1979, 2005;

² A Pandemia do vírus Covid-19 assolou todo o Planeta Terra por um vírus com alta taxa de infecção e mortalidade. Tem como registro oficial seu início no Brasil em 13 de março de 2019. Até a escrita deste texto, foram 381.687 pessoas contaminadas pelo vírus, 14.122.116 pessoas infectadas e, apenas, 27.523.231 pessoas vacinadas, segundo estatísticas da União formada por veículos de mídia a partir de um Consórcio de Imprensa. A crise político-econômica-sanitária realçou as desigualdades sociais e contou com a tecnologia e com veículos de mídia para acompanhamento, divulgação das estatísticas, bem como para campanhas de vacinação.

2008) o conceito de tecnologia é complexo. E eles nos leva a analisá-lo a partir da definição de: logos da tecnologia, ciência da epistemologia da técnica, instrumento de dominação e ideologia. Deste amplo e denso conceito, nos atemos à ideia de que todo fenômeno social tem tecnologia. Ou seja, ao longo da nossa história aprendemos a desenvolver técnicas para nossa sobrevivência e para nosso conforto, aprendizagem e lazer, por exemplo.

Então, a partir de Vieira Pinto (1979, 2005; 2008) entendemos que a tecnologia pode ser considerada como uma ciência da epistemologia da técnica. Em que os seres humanos exercem domínio teórico de técnicas e expressam em produções, que interferem em sua vida e na sociedade, sendo, portanto, alterados pelos resultados de suas próprias produções. Podemos citar como exemplo, quando desenvolvemos pesquisas científicas e, os resultados das pesquisas interferem em nossa vida com as descobertas feitas.

Considerando isso, focamos na análise de uma política de governo, a partir da leitura do documento BNC-formação. Neste documento podemos identificar a ideia de que ensinar a técnica é mais importante do que aprender a criar, experimentar, refletir e exercer o pensamento, visto que trata do uso da tecnologia para utilização, conhecimento ou aprendizado. Sendo pouco valorizada a dimensão de pesquisa, criação e de pensamento. Por isso, buscamos valorizar as tecnologias na educação como um movimento de reconhecer o percurso histórico de desenvolvimento da sociedade e, com isso, buscar formas de saber que empoderem professores e estudantes, aspecto que podemos aprender a partir da definição de tecnologia proposta por Vieira Pinto (2005).

Nesta aposta, entendemos que ensinar e aprender, desenvolve-se via diálogo, sendo este importante mecanismo para a comunicação e produção de conhecimento e aproximação crítica das pessoas com a realidade como o autor aborda em diferentes momentos de suas obras (FREIRE, 1921). Por isso, este referencial também nos inspira a pensar nos desafios do processo comunicativo. Afinal, no diálogo, existem consensos, dissensos, concordâncias, discordâncias, dissonâncias (FREIRE, 1921). Podemos citar, como exemplo, quando ocorrem os silenciamentos (geralmente atribuídos a ideia de *flop* nas redes sociais, que é quando um conteúdo não gera adesão). Então, nas redes sociais podemos ver o movimento de comunicação com o abafamento de vozes, a soberania de espaços de fala, as relações de poder e a busca por

conteúdos de informação.

No que se refere especialmente à BNC-formação (BRASIL, 2019) podemos analisar a convergência para o uso da tecnologia como competências e habilidades, o que pode reduzir a tecnologia a um recurso. Isso, pois, a BNC-formação demanda que os professores saibam utilizar as ferramentas tecnológicas. Além disso, requer que saibam desenvolver pesquisa, comunicação interna escolar e aplicar a tecnologia nas práticas de ensino. Isso nos motiva a desenvolver os seguintes procedimentos metodológicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver os propósitos de investigação sobre a tecnologias e a formação de professores, adotamos dois movimentos metodológicos. O primeiro diz respeito a consultar gestores de mídias e redes sociais, para contextualizar como têm sido o trabalho das redes sociais como *lugar de informação* e expansão do uso tecnológico. O segundo movimento diz respeito aos aspectos relativos à tecnologia, presentes no documento orientador da formação de professores brasileiros (BRASIL, 2019).

No primeiro movimento metodológico, convidamos 7 pessoas que gerenciam mídias e redes sociais a responder um questionário semi-aberto via Google Forms³. O questionário foi composto em duas etapas, a primeira com levantamento de perfil dos gestores de mídia sociais e o segundo com abordagem sobre o trabalho de gestão de mídia que realizam, somada às perspectivas sobre o princípio de ensino-aprendizagem via redes sociais. As perguntas do questionário aplicado têm como pano de fundo a relação da comunicação com o processo de ensino-aprendizagem que ocorre por meio do uso da tecnologia, para então analisar as normativas para a formação de professores contidas no documento BNC-formação (BRASIL, 2019).

Os participantes selecionados para pesquisa tinham como critério utilizar mídias e redes sociais de cunho informativo/educativo⁴. Informam experiência na área desde os anos 2000 e 2015 (2), 2017 e 2018 (1) e entre 2019 e 2021 (2). Gerenciam de uma a cinco (4) e de seis a dez redes sociais (1),

³ Questionário disponível em: <https://forms.gle/Y8E3TU1Z6pr5szE6> com período de aplicação entre 21 e 25 de abril de 2021, tendo 5 respondentes que conseguiram retornar na data estipulada.

⁴ Devido a procedimentos éticos da pesquisa, devidamente aceitos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente no questionário, não serão identificados e terão suas respostas agrupadas em categorias como um recurso metodológico de análise de dados e proteção aos participantes.

sendo a maioria Facebook (5) e Instagram (5), mas também aparece o gerenciamento de grupos de WhatsApp (3), Telegram (2), Twitter (3) e YouTube (2). Quanto a faixa etária, prevalece a faixa de 21 a 25 anos (2), 30 a 35 anos (2) e mais de 40 anos (1). Em sua totalidade, identificam-se como mulheres cisgênero (5), brancas (4), parda (1) e homossexual (1). Possuem a profissão e formação em jornalismo (2), pedagogia e empreendedorismo (1), professora (1) e educomunicação (1), que é uma profissão que une educação e comunicação.

É unânime a compreensão dos participantes da pesquisa, de que o posicionamento pessoal impacta na produção de conteúdo que gerenciam. As funções que as gestoras de mídia desempenham são voltadas para gestão e produção de conteúdo, com tarefas variadas, como: mapeamento das métricas, postagens e desenvolvimento das redes, posicionamento on-line, estratégias de marketing, planejamento, produção de conteúdo, publicação de notícias, interação com público e produção de cursos online. O que já demonstra o impacto e amplitude do trabalho de gestor de mídia digital na comunicação e na circulação de informações para formação de opinião.

Por isso, no segundo movimento metodológico, temos como foco analisar os itens presentes no documento orientador da formação de professores que dizem respeito à tecnologias. Em especial, analisamos os itens requeridos para as “Competências Gerais Docentes”, que envolvem a tríade de compreensão voltada para competências dos professores para o mercado de trabalho: “Conhecimento Profissional”, “Dimensão da prática profissional” e “Dimensão do Engajamento Pessoal”, conforme anexo proposto pela BNC-formação.

Tabela 1 – Competências gerais docentes a partir da BNC-formação

Competências gerais:	Dez comandos de verbos que dizem respeito à prática docente. Ressaltamos as competências gerais de n. 2 e n. 5 que falam sobre o uso da tecnologia como recurso pedagógico.
Competências específicas	Conhecimento Profissional: quatro comandos relativos à conhecer os contextos de trabalho e os estudantes.
	Prática profissional: quatro comandos relativos a planejar, criar, avaliar e conduzir práticas pedagógicas.
	Engajamento profissional: quatro comandos relativos à compromisso com a aprendizagem, participação em projeto pedagógico da escola e engajamento profissional com a comunidade.

Fonte: BNC-formação, 2019

Estes itens destacados dizem, diretamente, respeito às perspectivas de formação voltada para a tecnologia, comunicação, redes e mídias sociais digitais no processo de ensino-aprendizagem. Considerando este quadro, Vieira Pinto (2005; 2008) nos convida a refletir sobre o uso da perspectiva de tecnologia, presente na BNC-formação, como uma forma de produzir sujeitos voltados para o trabalho. Podemos entender que a ideia do “Saber-fazer”, está presente retomando uma antiga estratégia de dissociar a técnica da ciência e da arte. Podemos perceber que essa ideia de “Saber-fazer”, dificulta o trabalho pedagógico, contrapondo à ideia de “Saber-criar”.

Ao estudar o conceito de tecnologia em Vieira Pinto (2005; 2008), podemos observar que isso pode culminar em ações de subalternização, em que o ser humano é instado a produzir exclusivamente para gerar um produto, ou seja, ele aprende para atender as demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, os professores e estudantes ao invés de sujeitos ativos e produtores de cultura, que se formam e formam tecnologias, passam a ser reduzidos apenas a reprodutores daquilo que já se está posto. Assim, por exemplo, é possível identificar que a BNC-formação limita a ideia de desenvolver o pensamento, restringindo a tecnologia apenas como uso e, não, como espaço de criação cultural de formação dos indivíduos.

Então, percebemos que a proposta da BNC-formação (BRASIL, 2019) visa atender a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2018). Ambas sugerem um esquema de valorização da formação homogeneizante, voltada para o trabalho. Neste esquema, entende-se que tanto professores quanto estudantes, como executores, em que pode ocorrer o processo de aculturação, onde os seres humanos não refletem e agem produzindo cultura. Com Vieira pinto (2005; 2008) aprendemos que o termo tecnologia se transforma, pois afeta e é afetado pelos seres humanos contextualizados pelas suas culturas. Por isso, não tem como desassociar os seres humanos do processo tecnológico presente em nossa sociedade. Não há como reduzir tecnologia ao uso de aparelhos da tecnologia da época. Como propriamente vimos nos dados mapeados, a tecnologia da época, por exemplo, as redes sociais, são meios para promover a discussão, o diálogo e o pensamento.

Com esta iniciativa, buscamos responder ao objetivo de analisar os aspectos da BNC-formação e articular as premissas da formação de professores com a experiência dos gestores de mídia. Eles utilizam ferramentas digitais como principal meio de trabalho. Também realçamos os desafios associados, como a precarização e burocratização do trabalho se aplicado na educação, tema explorado nos resultados dos dados apurados.

RESULTADOS

No escopo das contribuições das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, foi possível afirmar as redes sociais como um lugar de aprendizagem. Os dados informam a dimensão de alcance, da funcionalidade e do acesso gratuito, como elementos importantes para as redes sociais serem escolhidas como um recurso educativo. Conforme assinala esta gestora de mídias e redes sociais na área da gestão e educação ambiental de um Governo Estadual brasileiro, participante da pesquisa:

Considero que as redes sociais são como um outdoor, porém sem medidas e mais acessível no sentido de espaço. Dado isto, as funcionalidades e a imensa aceitação dos usuários perante essas ferramentas, considero as redes sociais como espaços ideais para a difusão do conhecimento, seja ele de forma gratuita, pelo conteúdo gerado na própria plataforma, ou paga, sendo a mídia social um meio de divulgação do produto ou serviço.

É possível observar que a compreensão da tecnologia, em especial as redes sociais, envolve uma dimensão formativa. Os dados evidenciam o acesso ao conhecimento, seja ele de forma gratuita ou paga. Isso está ligado à comunicação como um elemento importante na formação humana, conforme detalha esta participante que, além de produzir conteúdo, também oferece cursos online:

Eu enxergo a internet como facilitadora, ela tem o poder de impactar que um conhecimento que sem ela possivelmente pessoas não saberiam, como o feminismo, por exemplo, comecei a saber dele através dela.

Sobre isso, um aspecto que destacamos, refere-se à socialização do conhecimento e o tempo que as pessoas passam navegando na internet, exposto neste fragmento, quando as gestoras foram indagadas sobre a opinião acerca das contribuições (eficácia) das redes e mídias sociais digitais no processo de aprendizagem: *“É de grande relevância, temas que só eram discutidos na academia passou a ser debatido nas mídias sociais popularizando mais o conhecimento. Desconstruindo certos conceitos.”*

A partir disto, verificamos que a possibilidade de popularização do conhecimento é atribuída ao fato da tecnologia da contemporaneidade, especialmente a internet, permitir a disseminação de saberes e, conseqüentemente a veiculação e compartilhamento de ideias. Com isso, nos permitimos lembrar de Freire (2006) quando aponta a educação como prática de diálogo. Com as redes sociais e a rede de interações provocadas pela afinidade com pessoas e conteúdos temos a possibilidade de expandir informações, ampliando o conhecimento. Como nos inspira a pensar esta gestora pedagoga e empreendedora, ao ser indagada sobre a mesma questão: *“Difundir as experiências adquiridas, levar conhecimento para muitas pessoas, de uma só vez, gerando crescimento para quem te acompanha”*

Esta capilaridade do conhecimento e, o poder que exerce as redes sociais, nos leva a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem como algo contínuo. Isto revela o quanto as redes sociais também contribuem para a busca pelo conhecimento, democratização no acesso a conteúdos e, ainda acompanhamento, interrelação e atualização do conhecimento, conforme aponta outra gestora de mídia entrevistada:

Maior acesso à informação, ferramentas facilitadas de busca, grande leque de conteúdos gratuitos. Creio que tudo isso contribua para a formação continuada de um profissional. Sem contar a contribuição “fora” do eixo profissional, com o contato (caso haja interesse, claro) com as mais diversas formas de pensamento.

Nessa perspectiva, podemos perceber que, aos olhos dos gestores de mídia e redes sociais, o trabalho desenvolvido por eles é uma tarefa relevante. Pois, afinal, definem, organizam e planejam o que será colocado/postado na rede, formando e interagindo com pessoas. Isso nos leva a pensar na formação humana como algo intermitente, cada vez mais alimentada pelas redes sociais. Isso demanda novos estudos, que não conseguiremos abordar neste texto, como a relação da educação com a comunicação social e a natureza e formação desta profissão tão atual.

Sobre o foco nas competências gerais docentes, a BNC-formação informa como necessária às práticas dos professores o uso da tecnologia “para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (BRASIL, 2019). A BNC-formação também sugere que se dê conta da tecnologia para realização de práticas pedagógicas e realça o uso de forma crítica, dos recursos e informações adquiridos no contexto das redes sociais. Com relação à dimensão da prática profissional, a BNC-formação prevê que os futuros professores planejem ações de ensino “como curadoria educacional e uso das tecnologias digitais com conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos incorporados à prática pedagógica”. Conforme podemos ver no próprio esquema elaborado pelo Ministério da Educação sobre a BNC-formação:

Imagem 01: Matriz de Competências presentes na BNC-formação

COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Anfope, 2018.

Por outro lado, de forma, aparentemente vaga, as novas diretrizes para o curso de Pedagogia, também incluem o uso da tecnologia para “recursos de avaliação e condução das competências e habilidades dos estudantes” (BRASIL, 2019). Como dimensão do engajamento profissional, a BNC-formação também explora o uso da tecnologia como garantia de inclusão, uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. Orienta a realização do Projeto Político Pedagógico, pela via do trabalho coletivo, com participação das comunidades de aprendizagem com “uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais”. Ainda, requer que, os futuros professores, exercitem os saberes e os diálogos com a família e comunidade via “diferentes recursos inclusive as tecnologias da informação e comunicação”, o que nos convida a análises sobre o conceito de competências exposto pela BNC-formação (TAFFAREL, 2019)⁵. A BNC-formação orienta que ao engajar-se profissionalmente e com familiares dos estudantes e membros da comunidade, os futuros professores saibam “comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos tecnológicos”. Por isso, indagamos até que ponto estas orientações burocratizam ou envolvem os futuros professores no processo de comunicação e produção do conhecimento. Essa dimensão de autogestão do traba-

⁵ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>

lho educativo, vistas na BNC, não parece sugerir investimentos na educação. Pelo contrário, parece lançar os professores à própria sorte, na condução de sua formação para uso da tecnologia de sua época, por exemplo, as redes sociais, restringindo seu uso a quem pode pagar pelo acesso à internet.

Além disso, sugere não desenvolver condições dos profissionais avançarem no desenvolvimento de suas tecnologias. Como podemos aprender a partir de Vieira Pinto (2005; 2008) o conceito de tecnologia está articulado com a cultura e a produção dos indivíduos. Portanto, ao induzir os professores e estudantes a continuar a utilizar seus próprios aparelhos e redes de internet, a BNC-formação não menciona o saber filosófico e produtor de conhecimento, possíveis na ampliação dos saberes. Com isso, retomamos a importância do pensamento do autor, para contrapor à ideia de tecnologia ligada exclusivamente ao “Saber-fazer”. Em contraposição a isto, buscamos fomentar o conceito de cultura indissociada da tecnologia, movendo a ideia de “Saber-criar”. E, neste movimento que é comum no curso da história, compreender que a produção tecnológica precisa fazer sentido contextualmente entre o grupo social. Ou seja, não basta constar nas orientações da BNC-formação para a tecnologia “estar no currículo” da formação dos professores. Isto, pois, a tecnologia faz parte da cultura e é por meio dela que produz “bens” e saberes, sendo possível compor a parte cultural, filosófica e social.

Nessa ideia, buscamos, portanto, evitar a formação de professores que apenas obedece a criação de normas de uso, e com isso, refletir sobre os processos de submissão presentes na sociedade. Haja vista que na gestão da formação de professores temos buscado fomentar discussões descentralizadas que valorizem a criação e o pensamento. Nesta reflexão, lembramos que o processo industrial pensado para mera execução tem como vinculação um processo industrial para atender pequenos grupos sociais dotados de privilégios. Assim, o povo é desassociado e induzido à execução e produção, por isso o perigo das políticas de formação centralizadas no “Saber-fazer”.

Portanto, é necessário reconhecer a formação de professores como um direito, que compreende a tecnologia como uma produção humana situada na cultura e que não pode ser pensada como uma obrigação ou apenas como um recurso para mão de obra de trabalho. Nesse movimento, nossa aposta é para uma proposta de políticas de formação que reconheçam o “Saber-criar”,

em que professores e estudantes, tenham condições de refletir sobre as produções da humanidade, despertando interesse e promovendo reflexões sobre o que se produz. Vejamos que isto é diferente do conceito de tecnológico, que está proposto pela BNCC e, também pela BNC-formação, quando busca controlar o que é produzido na educação.

Justificamos esta preocupação por considerar o diálogo como algo natural e permanente, mas que também é um tipo de trabalho. Também lembramos que ao utilizar estes recursos, é preciso não esquecer dos propósitos, tornando as ações de comunicação em tarefas burocratizadas, conforme nos inspiramos a refletir a partir dos estudos freirianos. Por isso, vale sempre lembrar de que ao propor isso, a BNC-formação dê conta de cuidar da carga horária, das condições de trabalho e da formação de professores, zelando pelo estudo da tecnologia no cotidiano, com amparo aos profissionais.

Na educação temos a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, conforme pontua Freire (2006). A educação talvez seria uma oportunidade de desenvolver, com cautela e mediação o uso das redes sociais. E assim, mediar a formação humana, preparando as crianças, jovens e adultos para lidar com as demandas da comunicação, como filtragem de conteúdo, checagem de fontes, elaboração de posicionamentos e fundamentação de pontos de vista. Pois, conforme observamos nas entrevistas, esta é uma demanda necessária, conforme aponta esta gestora quando se refere às contribuições (eficácia) das redes e mídias sociais digitais no processo de aprendizagem, acenando as demandas de uma cultura cibernética educativa:

Eu acho que as redes sociais, assim como a internet de forma geral tem muitas ferramentas possíveis para utilizar na área da educação, a troca entre os internautas são instantâneas, mas também é um espaço complicado para trabalhar, pois o alcance da postagem assim como o entendimento de cada um pode gerar conflitos nem serem amigáveis.

A partir dos dados dos gestores, quando dizem sobre a formação contínua e o acesso ao conhecimento, lembramos da ideia de “saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente” estudados por Freire (2006, p. 11). Pois, ao desenvolver a mediação e traba-

lhar com a mídia nas escolas, é possível gestar mecanismos que ajudem a ler de forma crítica a sociedade (FREIRE, 2006, p. 24), sendo este o papel da escola, fundamentado na ideia de pesquisa, o que é possível de acordo com os dados dos gestores, mas que revela diferenças do princípio defendido pela BNC.

Assim, passamos às nossas considerações finais, compreendendo que as concepções da BNC-formação precisam ser revisitadas. E, ao fazer isso, refletir sobre o eixo da educação como prática de diálogo, pois educação “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 22). Sobre isso, as redes sociais podem contribuir muito, mas, se levadas como uma burocratização das tarefas dos professores sem o devido financiamento e amparo à formação, podem precarizar a relação de comunicação, tão preciosa na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto refletimos sobre a problemática do uso da tecnologia, das redes e mídias sociais digitais no processo de aprendizagem. Tivemos como objetivo analisar as perspectivas da BNC-formação. Foi possível compor apontamentos que indicam a necessidade de atenção às novas diretrizes dos cursos de formação inicial de professores, sendo pertinente, em outros estudos, aprofundar estudos sobre o uso da tecnologia para desenvolver a gestão do trabalho educativo.

Assim, a partir da fundamentação teórica investida neste texto, compreendemos que é possível desenvolver políticas de formação de professores que compreendam as tecnologias como potencializadores do universo educacional. Isto pode ser feito a partir das referências em tecnologia que a escola já possui, como por exemplo, envolver o desenvolvimento de aplicativos, a produção de jogos em tempo real, utilização de ferramentas de revisão e criação de textos, elaboração de gêneros textuais, criação de debates ao vivo, entre outros elementos que contribuam para desenvolver a relação dos estudantes com as linguagens. Junto a isso, a utilização das tecnologias irá permitir o exercício da comunicação e da interação, possibilitando o exercício de posicionamentos e participação das tarefas escolares, promovendo o “Saber-criar” a partir do diálogo. Conforme aprendemos com nossos refe-

renciais, isto rompe com lógica do professor como transmissor de conteúdo e de aluno produtor de tarefas, o que amplia a dimensão educativa e potencializa o universo da comunicação na sociedade.

A BNC-formação, requer que as competências da tecnologia sejam utilizadas e, conforme podemos ver ao longo do documento, trata da autonomia como um elemento chave para isso. Autonomia esta, que difere da desenvolvida por Freire (2006) está mais ligada à autogestão do trabalho docente com nuances no acúmulo de tarefas para os educadores, distanciando das diretrizes aprovadas em 2015 sobre a formação de professores (BRASIL, 2015).

Sendo assim, as compreensões aqui evidenciadas, nos possibilitaram conhecer como tem sido o trabalho dos gestores de mídia e redes sociais e, as demandas que trazem para a área da educação e formação de pessoas. Vimos o quanto avança o tema das mídias e redes sociais na educação e, nesse sentido, sugere continuidade neste diálogo. As práticas sugeridas pelo documento da BNC-formação, se aproximam de uma perspectiva burocratizante da tecnologia, indo contra à dimensão de formação viva e engajada da comunicação entre pessoas, conforme existe, por exemplo, em algumas situações nas redes sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Proposta do MEC para BNC-formação. ANFOPE. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/PROPOSTA-MEC-BNC-Forma%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: maio de 2021.
- BRASIL, CNE. Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº. 2/2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL, CNE. Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº. 2/2019*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abril. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1921.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

CULTURA DA DESINFORMAÇÃO E MÍDIAS SOCIAIS

Luciana Roxo¹

Leonel Aguiar²

Uma das consequências mais impactantes advinda do novo formato de circulação de mensagens digitais produzida nas mídias sociais foi o surgimento da denominada “cultura da desinformação” (AGUIAR; ROXO, 2019). A produção de narrativas que podem ser caracterizadas como mentiras, *fake news* e desinformação ocasiona uma crescente perda de credibilidade ao jornalismo profissional, pois estas novas plataformas permitem que qualquer pessoa seja capaz de produzir, veicular e propagar mensagens que circulam em redes móveis numa velocidade ultrarrápida.

A facilidade e a agilidade na difusão das informações sem mediação, além do compartilhamento por pessoas próximas – os nós da rede –, são aspectos fundamentais para o entendimento deste fenômeno contemporâneo. A falta de mediação do jornalismo profissional representa um empecilho para a garantia da veracidade das informações em circulação nas mídias sociais, pois “a assinatura é a única garantia da veracidade da informação, ou seja, não há garantia” (PAIVA; SODRÉ, 2011, p.28). Entretanto, a proximidade, o vínculo de amizade ou familiar entre os participantes e, até mesmo, o grau de reputação dos nós da rede potencializam a confiabilidade nas informações. Pesquisa da consultoria *Ideia Big Data* realizada no Brasil em 2019 identificou que 52% das pessoas confiam em informações enviadas pela família através das mídias sociais e 43% nas enviadas por amigos (MELLO, 2020, p. 33). Reule (2008) cita a confiabilidade como uma das razões para potencializar as informações falsas nas mídias sociais.

A sociabilidade nesses espaços pressupõe um grau de confiabilidade entre os indivíduos “presentes”. Considerando o que diz Kapferer, de que o cotidiano da vida social é baseado em regras como a confiança, o que se tem num processo como o do rumor é literalmente uma ação humana, que

¹ Professora de graduação e pós-graduação do curso de Jornalismo da UniCarioca, Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: luciana_roxo@hotmail.com

² Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: leonela-aguiar@puc-rio.br

colocada num ambiente virtual de coletividade toma proporções maiores, ganha força e credibilidade (REULE, 2008, p. 108).

A sociabilidade presente nas mídias sociais também estimula o compartilhamento e a viralização das informações sem garantia de veracidade. O desejo de ser um emissor de conteúdo para a sua rede e a busca contínua pela novidade e pelo imediatismo, propicia que muitos usuários contribuam para a circulação de informações falsas sem se darem conta, o que Lanhan (2006) define como uma escassez de atenção. Seguindo o autor do conceito de Economia da Atenção, Recuero e Zago (2011) destacam a relação entre divulgação de informações nas redes sociais e a capacidade do usuário estar atento ao conteúdo das mensagens.

A atenção é um bem limitado, dependente do tempo disponível e dos interesses de cada um. A atenção também afeta a propagação de informações nas redes sociais e que, quanto mais uma determinada história se espalha, menos ela se torna relevante na rede. A atenção coletiva é reduzida pela ausência do fator novidade. Logo, se uma informação nova é colocada na rede, ela tende a receber mais atenção (RECUERO; ZAGO, 2011, p. 4).

Essas autoras também destacam que os mesmos mecanismos que propiciam que as informações falsas atinjam proporções cada vez maiores nas mídias sociais, também permitem que o mesmo mecanismo seja desmentido. Também nesta perspectiva, outro estudo aponta o “caráter de pluralidade e colaboração do meio pode atuar na denúncia das informações falsas, controversas e de interesses privados camufladas em interesse público” (MEDEIROS; LÔRDELO, 2012, p. 46). Paiva e Sodré (2011), entretanto, não são tão otimistas em relação a esse processo de retroalimentação crítica, pois acreditam que a informação falsa possui uma sedução muito maior do que a sua negação.

(...) qualquer montagem, qualquer mentira pode ser respaldada por milhares de “acessos”. Obviamente, pode-se fazer o mesmo com versões contrárias, com prontos desmentidos. Mas não se consegue instaurar o contraditório da democracia, porque o boato predomina pela força sedutora

do imaginário, é mais “virótico” do que a comunicação do fato. Na rede eletrônica, podem ser curtas as pernas da mentira, mas são certamente muito velozes. Um furacão também é veloz, mas seus estragos podem ser duradouros (PAIVA; SODRÉ, 2011, p 31).

REDES SOCIAIS E BOATOS

Podemos considerar que as mídias sociais deram proporções inimagináveis a um fenômeno tão antigo quanto à palavra humana: a disseminação de boatos (RENARD, 2007). Ao abordar o boato como um gênero comunicacional, Renard descreve o boato como “um enunciado ou uma narrativa breve, de criação anônima, que apresenta múltiplas variantes, de conteúdo surpreendente, contada como sendo verdadeira e recente em um meio social que exprime, simbolicamente, medos e aspirações” (RENARD, 2007, p. 98). O autor explica que existem duas categorias de boatos. A primeira contempla as informações ainda não verificadas, que posteriormente passam a ser confirmadas como verídicas e se tornam informações – “um saber sobre a realidade” (RENARD, 2007, p. 97) – e, a segunda, engloba as denominadas notícias falsificadas.

Renard (2007) faz referência ao trabalho de Jean-Noël Kapferer (1987), no qual esse autor sustenta que os rumores são os meios de comunicação mais antigos que se conhecem na sociedade, demonstrando que, mesmo com o surgimento dos grandes meios de difusão coletiva – a imprensa, o rádio, a televisão e a internet – o boato ainda permanece como uma das fontes de informação na contemporaneidade. Para Renard (2007), os boatos e as narrativas populares contemporâneas são os equivalentes modernos das lendas antigas, por serem a expressão simbólica de uma determinada tipologia de pensamento social. Renard (2007) descreve as principais características do boato. A primeira delas é a instabilidade: o conteúdo da mensagem muda conforme ele se adapta a novos lugares. A segunda característica é a implicação: ao se sentir afetado pelo seu conteúdo, o público adere ao boato e o retransmite. Terceira característica: a negatividade, pois a desvalorização das pessoas ou dos objetos evidenciados pelos boatos negativos tem por corolário a valorização de outras pessoas e de outros objetos.

Outra característica: o sucesso dos boatos negativos é próximo daquilo

que Renard (2007) denomina *fait-divers* trágicos, pois causam fascinação, isto é, simultaneamente atração e horror pela desordem, pelo mórbido e pelas transgressões sociais. A narrativa do *fait-divers* – isto é, o relato da anomalia, da aberração, do passional, sem contextualização – se aproxima da novela e do folhetim, destaca o estudo de Aguiar (2008) sobre a imbricação contemporânea do entretenimento com a informação. Mais uma característica do boato, segundo Renard (2007): a atribuição, que diz respeito à garantia da veracidade das informações através da designação de uma fonte da informação pelo narrador³.

Com um pouco de criatividade, é possível produzir facilmente um boato e em pouco tempo conquistar o engajamento de milhares de internautas. Quando isso ocorre com o apoio de figuras públicas através de compartilhamento nas suas redes sociais, a repercussão da postagem é ainda maior. Paiva e Sodré (2011) fazem uma analogia da ausência de mediação jornalística na difusão das informações via mídias sociais à *teoria da tábula rasa*.

Fora isso, tudo é rumor, consolidando-se um ambiente semelhante ao da *teoria da tábula rasa* (tábula se refere a uma superfície de pedra para o ato de escrever; *rasa*, feminino de *rasus*, significa apagado, “em branco”), do filósofo inglês John Locke. Na teoria, Locke se dispunha a afirmar que todos nós somos iguais no nascimento, indistintamente sem conhecimento, sem acesso a nada, somos uma “folha em branco”, uma “tábula rasa”. Na ambiência das novas mídias e das redes sociais, sem mediações cívicas, cada um de nós é no fundo qualificado como “tábula rasa”, capaz de gerar e receber informação (PAIVA; SODRÉ, 2011, p. 28).

Portanto, assim como as mídias sociais promoveram mudanças na circulação das informações e no acesso a elas, dando voz à narrativa sem mediação de pessoas comuns e disputando espaço e influência com o discurso jornalístico dos meios de comunicação convencionais, a difusão das informações falsas se potencializou no ambiente virtual e se tornou a matéria prima da era da pós-verdade sedimentada em crenças e ideologias. Kaku-

³ A atribuição pode ser *fraca* (“Se diz que”; “Parece que”), *média* (“Eu li no jornal”; “Eu ouvi no rádio”) ou *forte* (“Eu soube de alguém importante”; “Essa história chegou de um amigo de um amigo”). Neste último caso, os anglo-saxões denominaram FOAF (*Friend Of A Friend*) este personagem anônimo e recorrente dos boatos e das lendas urbanas.

tani (2018) alerta a gravidade da gravidade da cultura da desinformação: “o descaso pelos fatos, a substituição da razão pela emoção, e a corrosão da linguagem estão diminuindo o valor da verdade” (KAKUTANI, 2018, p. 10).

O cerne da cultura da desinformação é a produção e a veiculação de informações falsas com objetivos diversos, desde promover audiência para páginas (*sites*, *blogs*, perfis) através de temáticas sensacionalistas até mesmo servir como estratégia política para mobilização da opinião pública, provocando inúmeros impactos na sociedade, do âmbito mais pessoal ao mais globalizado, influenciando até mesmo em definições de disputas eleitorais, no Brasil e no mundo. Distorcer fatos ou criar “notícias” em busca de visibilidade nas redes e apoio popular virou uma estratégia de marketing político. Descredibilizar o jornalismo profissional de referência produzido pelas empresas do setor faz parte do jogo político de fortalecimento da narrativa paralela.

Segundo reportagem da BBC Brasil⁴, na semana do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016, das cinco notícias mais compartilhadas no *Facebook*, três eram falsas. Um estudo realizado por pesquisadores do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) revelou que há 70% maior de chance de uma informação falsa ser compartilhada do que uma informação verdadeira⁵. Para chegar a esta conclusão, os pesquisadores analisaram 126 mil notícias que circularam no *Twitter* no período entre 2006 e 2017 e comprovaram, também, que as informações políticas possuíam maior poder de propagação.

A cultura da desinformação tem gerado muitos impactos negativos para o jornalismo, para a sociedade e para a democracia em diversos países e, sem dúvida alguma, é uma das questões mais preocupantes deste século. A relação entre rede e mídias sociais com a cultura da desinformação tem estimulado muitas reflexões e ações de entidades governamentais, parlamentares, pesquisadores, profissionais de diversas áreas – especialmente comunicação e jornalismo – e organizações civis, entre outros, em busca de mecanismos jurídicos e políticos para compreender e legislar sobre esse fenômeno social

⁴ Reportagem “Na semana do impeachment, 3 das 5 notícias mais compartilhadas no Facebook são falsas”. Publicada no site BBC Brasil em 17/04/2016. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417_noticias_falsas_redes_brasil_fd. Acesso em 14/09/2019.

⁵ Reportagem “Fake news apelam e viralizam mais do que notícias reais, mostra estudo”. Publicada em 08/03/2018 pelo jornal Folha de SP. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/fake-news-apelam-e-viralizam-mais-do-que-noticias-reais-mostra-estudo.shtml>. Acesso em 14/09/2019.

contemporâneo.

Em 04 de setembro de 2019, foi instaurada, no Congresso Nacional, a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) sobre as *Fake News* em nosso país para investigar os ataques cibernéticos e o uso de perfis falsos para influenciar os resultados das eleições de 2018. A comissão também investiga a prática de *cyberbullying* sobre usuários e agentes públicos, além do aliciamento de crianças e adolescentes para cometer crimes de ódio e suicídio. A princípio, a investigação seria por um período de 180 dias, mas, em abril de 2020, houve a prorrogação do prazo por tempo indeterminado. Dentre as investigações da comissão, há a suspeita da existência de uma estrutura de disseminação de notícias falsas (*fake news*), denominada de “gabinete do ódio”, associada ao governo de Jair Bolsonaro.

Paralelamente à CPMI, o Supremo Tribunal Federal (STF) também abriu, em março de 2019, um inquérito para apurar a veiculação de informações falsas contra o órgão e seus magistrados. O então presidente do STF, ministro Dias Toffoli, anunciar a abertura do inquérito, enfatizou a relação historicamente existente entre o Estado Democrático de Direito, a independência do Poder Judiciário e imprensa livre. “O STF sempre atuou na defesa das liberdades, em especial da liberdade de imprensa e de uma imprensa livre em vários de seus julgados”⁶.

Pesquisadores alertam que o cenário que se vislumbra é ainda mais sombrio. Para o pesquisador Aviv Ovadya⁷, da Tow Center para Jornalismo Digital da Universidade de Columbia, a associação da cultura da desinformação à tecnologia (*deep fakes*⁸) estaria nos levando ao Infocalipse (apocalipse da informação), ou seja, uma civilização que não será mais capaz de distinguir entre a verdade e a mentira, cenário este que trará danos sérios ainda mais graves à democracia.

É neste ambiente de enfraquecimento da intermediação das empresas

⁶ Reportagem “Inquérito do STF sobre fake news: entenda as polêmicas da investigação que provoca atrito entre Bolsonaro e a Corte”. Publicado em 27/05/20. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/05/27/inquerito-sobre-fake-news-entenda-as-polemicas-da-investigacao-que-provoca-atrito-entre-bolsonaro-e-a-corte.htm>. Acesso em 16/10/20.

⁷ Reportagem “Deepfakes são ameaça no horizonte, mas ainda não são arma para eleições, diz especialista”. Publicada em 16/10/2018 pela Agência Pública. Disponível em <https://apublica.org/2018/10/deep-fakes-sao-ameaca-no-horizonte-mas-ainda-nao-sao-arma-para-eleicoes-diz-especialista/>. Acesso em 14/09/2019

⁸ O termo *deepfake*, um desdobramento dos termos “*deeplearning*” e “*fake*”, é usado para se referir à produção de vídeos falsos que se dá por meio de coleta de dados de um rosto humano, de fotos e de vídeos reais. A similaridade desses vídeos com o real é tão perfeita que, a olho nu, não é possível identificar a manipulação e a falsidade das imagens.

jornalísticas como canal de distribuição de informações e da simbiose entre notícias jornalísticas, informações amadoras, opinião e conteúdos falsos, que o jornalismo profissional se estabelece na sociedade em rede, com transformações e novos desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal impacto das mídias sociais sobre a sociedade e, consequentemente, sobre o jornalismo profissional foi a descentralização da produção e distribuição das informações, transformando qualquer cidadão em potencial produtor, emissor e propagador de narrativas. Os dispositivos móveis (*smartphones*), que registram e editam imagens (fotos e vídeos) com qualidade similar aos equipamentos profissionais, conectados à internet móvel ou banda larga permitem que os produtores amadores veiculem seus conteúdos de forma instantânea nas mídias sociais.

Portanto, apesar da prática do jornalismo amador sempre ter coexistido com a prática profissional, estamos diante de um crescimento exponencial de conteúdos sendo gerados e veiculados sem qualquer filtro ou intermediação de mídias jornalísticas. Com um celular em mãos, qualquer pessoa se torna um produtor e um propagador de notícias, seja dentro de sua rede social privada (conexões e contatos das plataformas interativas), seja de forma pública (AGUIAR; BARSOTTI, 2014). Este fenômeno da produção e veiculação de informações por amadores, possibilitado pela nova dinâmica tecnológica da sociedade digital contemporânea, traz uma diversificação de conteúdos circulando nas redes sociais e uma flexibilização no conceito do principal produto do jornalismo: a notícia. Anteriormente à sociedade digital conectada, notícia era o produto desenvolvido pelas empresas de comunicação. No novo campo jornalístico, a produção e a veiculação de informações não é mais propriedade exclusiva das empresas de comunicação.

Outra questão que deve ser destacada diz respeito à crítica ao enquadramento dos acontecimentos realizado pelas empresas de comunicação. No momento em que as informações passam a circular nas redes *online* através da produção e veiculação de qualquer pessoa, novos registros e novas versões dos fatos noticiados pela grande imprensa surgem nas mídias sociais, fazendo, inclusive, que aspectos ignorados, a priori, passem a ser considera-

dos nos desdobramentos da reportagem inicial. Podemos considerar que a agenda *setting* não está mais nas mãos exclusivas dos meios de comunicação de massa – controlados pelos grandes grupos de comunicação do país – e, sim, no poder que uma informação possui em “viralizar” nas mídias sociais e alcançar mobilização e engajamento de milhões de pessoas. Assim como o jornalismo possui os seus critérios de noticiabilidade, as redes online também possuem seus critérios de “viralização”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Leonel. “Entretenimento: valor-notícia fundamental”. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v. 5, n.1, p. 13-23, jan./jun. 2008.
- AGUIAR, Leonel; ROXO, Luciana. “A credibilidade jornalística como crítica à cultura da desinformação: uma contribuição ao debate sobre fake news”. *Mídia e Cotidiano*, v. 13, n. 3, p. 162-186, jul./dez. 2019.
- AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana. “Jornalismo amador: proposta para definir as práticas jornalísticas exercidas pelo público em ambientes interativos”. *Pauta Geral – Estudos em Jornalismo*, v. 1, n. 1, p. 43- 58, jan./jun. 2014.
- KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- KAPFERER, Jean-Noël. *Rumeurs*. Le plus vieux média du monde. Paris: Éditions du Seuil, 1987.
- LANHAN, Richard. *The Economics of Attention*. Chicago: University of Chicago Press, 2006.
- MEDEIROS, Priscila; LÔRDELO, Tenaflae. “Novas mídias: lugar de opinião? lugar de informação?”. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v. 9, n. 12, p. 34-47, jan./jun. 2012.
- MELLO, Patrícia Campos. *A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- PAIVA, Raquel; SODRÉ, Muniz. Informação e boato na rede. In: SILVA, G. *et al.* (Orgs). *Jornalismo contemporâneo: figurações, impasses e perspectivas*. Salvador/Brasília: EdUFBA/Compós, 2011.
- RENARD, Jean Bruno. “Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas”. *Revista FAMECOS – Mídia, Cultura e Tecnologia*, v. 14, n. 32, p. 97-104, jan./abr. 2007.
- RECUERO, Raquel e ZAGO, Gabriela. “A economia do retweet: redes, difusão de informações e capital social no Twitter?”. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 20., 2011, Porto Alegre. *Anais eletrônicos*. Brasília: Compós, 2011.
- REULE, Danielle Sandri. *A dinâmica dos rumores na rede: a web como espaço de propagação de boatos virtuais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.