



A sala de aula de língua portuguesa no ensino remoto: reflexões sobre multiletramentos, multimodalidades e estratégias de aproximação

Gilmar de Paiva Reis

Universidade Federal de Lavras - Ufla

Mestre em Educação.

gilmarreis.pedagogo@gmail.com

Priscila Fernandes Sant'Anna

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Doutora em Linguística.

priscila.santanna@ifsudestemg.edu.br

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar os elementos presentes no fazer pedagógico de uma videoaula de Língua Portuguesa, direcionada ao quarto ano do Ensino Fundamental, durante o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19. A pesquisa examina a política de ensino remoto do município de Curitiba, com aulas transmitidas via canal institucional no *YouTube* e em canal de TV. Para a análise, selecionou-se excertos de uma videoaula de Língua Portuguesa, considerando a complexidade socioeconômica do país e a adaptação à tecnologia digital em caráter emergencial. A partir dos dados, investigou-se como a professora mediadora se apropria dos conceitos de Multiletramentos e dos elementos multimodais presentes na videoaula, além de mapear as estratégias de aproximação e afetividade utilizadas para fortalecer o vínculo com os alunos. A análise foi embasada em autores como Paulo Freire, Magda Soares e Roxane Rojo. Os resultados indicam que, apesar das limitações do ensino remoto, a interação humana e o uso de estratégias afetivas são essenciais para promover o aprendizado significativo, especialmente na educação básica, quando os alunos estão em processo de maturação cognitiva e social. O estudo reforça a importância do papel do professor na mediação de um ensino mais humano e conectado.

Palavras-chave: Multiletramentos; multimodalidade; estratégias de aproximação.

Introdução

O ano de 2020 foi atípico globalmente, com a pandemia resultando no fechamento de escolas e universidades em mais de 150 países (Unesco, 2020). No Brasil, a educação básica nas escolas públicas, especialmente nas regiões marginalizadas, foi a mais afetada nesse cenário. Pesquisadores apontam que:

Cerca de um mês após ser declarada a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da Covid-19 no Brasil e da adoção de medidas para seu enfrentamento, foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação. A partir desse comitê foram publicadas a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e uma Medida Provisória (n. 934/2020), as quais autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais - que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (Gusso, 2020, p. 03).

Cerca de um mês após a declaração de emergência em saúde pública no Brasil devido à Covid-19, foi criado o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação, que publicou a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e a Medida Provisória n. 934/2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas digitais (Gusso, 2020, p. 03).

Essas medidas geraram reações variadas sobre as possibilidades e desafios da educação mediada por tecnologias. Por um lado, a revolução digital no Brasil, que começou há cerca de duas décadas, sugeriria tempo suficiente para adaptação às mudanças proporcionadas pelas interações online. No entanto, a compreensão do contexto digital é complexa, como a da cultura impressa. Barton e Lee (2015) destacam alguns dos desafios do ensino mediado por tecnologias, apontando que:

a compreensão da escrita em ambientes da web implica conectar textos e práticas sendo ambos essenciais para compreender a produção e o uso de linguagem *online*. Sem olhar atentamente para os textos não compreenderíamos os produtos linguísticos concretos das atividades *online*; sem observar a crença e a vida dos usuários sobre o que fazem com a escrita *online*, não perceberíamos a dinâmica da linguagem *online* (Barton; Lee, 2015, p. 222-223).

Os entraves das interações mediadas por tecnologias são de diversas naturezas desde a democratização do acesso de alunos, à falta de recursos básicos necessários, de *software*, como plataformas educacionais, hardware, como computadores, *tablets* e ou *smartphones* com memória suficiente para a gestão das atividades, banda larga com sinal de qualidade para as comunidades mais distantes dos centros urbanos e bairros periféricos, sem contar com a pouca formação de professores, que vem trabalhando nos últimos anos, majoritariamente, com tecnologias impressas.

No que diz respeito à formação docente, destacam-se as diferentes concepções sobre o uso da internet e das mídias digitais como possibilidades pedagógicas, o que nos

distancia da discussão proposta por Barton e Lee (2015) sobre o que e como produzimos nos espaços online. Acreditamos que essa problemática contribui para o enfraquecimento do ensino escolar e para o aumento da exclusão social.

Para compreender a relação intrínseca entre tecnologias e a vida humana, buscamos a etimologia da palavra “tecnologia” (Portal da Educação, 2019). O termo vem do grego *techne*, que significa “técnica, arte, ofício”, e *logos*, que se refere ao “conjunto dos saberes”.

A palavra tecnologia, no mundo antigo, é usada com frequência bem menor e em um contexto bem específico e diferente do atual; com efeito, tecnologia faz parte da esfera da retórica que é uma arte dotada de um conjunto de regras. Aristóteles indica tecnologia como a ação, o ato de organizar um discurso conforme regras. Tecnologia refere-se, assim, ao conjunto de regras do *logos*, do discurso racional do homem livre, “à sua estrutura e aos artifícios que adaptam essa estrutura aos diversos contextos” (Fabris, 2012, p. 12).

Compreendemos que existem muitas tecnologias que precedem a digital, como a fala, a escrita, o lápis, a borracha e o papel, todas originadas da necessidade e criatividade humana. Durante as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, muitos professores se viram impulsionados a recorrer à tecnologia digital, produzindo videoaulas e ressignificando o espaço da sala de aula, buscando novas formas de realizar o processo de ensino e aprendizagem.

A videoaula, que é uma modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada, merece uma atenção especial. Essa modalidade, que congrega a maioria dos denominados vídeos didáticos ou educativos [...] esta modalidade se mostra didaticamente eficaz quando desempenha uma função informativa exclusiva, na qual se almeja transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação. Pode-se utilizá-lo como reforço da explicação prévia do professor, ou ainda como meio de avaliação eliminando a banda sonora, e atribuindo aos alunos o papel de narradores (Arroio; Giordan, 2006, p. 9).

A videoaula foi a estratégia adotada por muitas redes de ensino para atingir o maior número possível de alunos e minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia. Em todo o país, redes estaduais e municipais recorreram ao ensino mediado por tecnologias, com destaque para a gravação e divulgação de videoaulas em plataformas como YouTube, WhatsApp, Facebook, Instagram e canais de TV. Antes da pandemia, esse recurso já era utilizado em estados como o Amazonas, devido à dificuldade de acesso às escolas em comunidades ribeirinhas. Além disso, as teleaulas eram comuns desde a década de 1990, especialmente para alunos com defasagem idade-série. Contudo, antes da Covid-19, esse

formato atingia uma parcela reduzida dos estudantes, e havia clareza sobre a forma como o ensino-aprendizagem ocorreria.

Com a pandemia e a necessidade do isolamento social, os professores foram chamados a adaptar suas aulas para outros espaços, usando recursos digitais para facilitar a interação, sem substituir o papel do docente. O objetivo deste estudo é compreender os elementos pedagógicos de uma videoaula de Língua Portuguesa para o quarto ano do ensino fundamental. Especificamente, busca-se analisar como a professora se apropria dos Multiletramentos e dos recursos multimodais, além de mapear as estratégias de aproximação e afetividade empregadas na aula.

Assume-se neste estudo¹ que o significado é construído sob a perspectiva dos participantes, uma vez que a realidade social é construída na interação por atores sociais que realizam suas ações cooperativamente. Tal princípio se opõe à concepção de mundo como concebido com estruturas pré-existentes.

A base metodológica deste estudo orienta a análise de uma videoaula destinada alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, disponível no canal da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, no *YouTube*, conforme detalhado na seção metodológica. Para registrar interações reais, utilizamos a Análise da Conversa Etnometodológica (ACe), de Sacks, Schegloff e Jefferson (SSJ, 2003[1974]). Gago (2002) destaca que o material ideal para observar comportamentos em interação são gravações de áudio ou vídeo feitas em situações reais de comunicação.

Essa iniciativa de se tentar explicar o significado imediato e local das ações sob o ponto de vista dos atores sociais caracteriza a nossa pesquisa como qualitativa e interpretativa. Essa base metodológica nos orienta na análise de uma videoaula, destinada a alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, disponível publicamente na plataforma *YouTube*, mais especificamente, no canal da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, tal como elucidado, mais adiante, na seção de descrição metodológica.

Para registo de interações reais, tais como a analisada neste artigo, mobilizamos os pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACe), propostos por Sacks, Schegloff

¹ Este artigo, elaborado como parte da Conclusão de Curso da Especialização em Didática do Trabalho Docente do IF Sudeste MG, campus São João del-Rei, integra o Projeto de Pesquisa Estratégias de Construção de Aprendizagem em Contextos On-line: uma abordagem em Linguística Aplicada (PIBIC Af-CNPq, PIBIC-IF Sudeste MG), coordenado pela orientadora do autor. O projeto visa investigar, sob uma perspectiva interdisciplinar em Linguística Aplicada, as estratégias de ensino e aprendizagem de alunos e professores em ambientes de comunicação online. A abordagem é qualitativa e interpretativa, reconhecendo que “o significado emerge por meio da interação e não é padronizado de lugar para lugar ou de pessoa para pessoa” (Rubin; Rubin, 1995, p. 31).

e Jefferson (SSJ, 2003[1974]). Gago (2002), referência brasileira nos estudos da Análise da Conversa, afirma que o material ideal para a observação do comportamento dos indivíduos em situações de interação são gravações de áudio ou vídeo, feitas em situações reais de comunicação, que permitem a análise contínua de dados por mais de uma pessoa.

Pelo caráter multimodal de um vídeo disponibilizado no *YouTube*, há de se considerar, também, a integração de elementos verbais escritos, verbais falados além de multisemioses, como *emojis* e *hashtags* no processo de transcrição e análise dos dados. Nesse sentido, de forma a complementar o modelo Jefferson de transcrição², utilizado nos trabalhos em Análise da Conversa, tiramos alguns prints da videoaula selecionada, a fim de demonstrar para o leitor elementos multimodais relevantes ao que se apresenta como análise.

No que se refere aos pressupostos teóricos que orientam nossas escritas, procuramos abarcar as questões dos Multiletramentos tendo como embasamento as professoras pesquisadoras, Magda Soares, precursora e responsável pelas propostas de discussão deste conceito no Brasil, e Roxane Rojo, por ser responsável a dar sequência e ir além na proposta de pensar os letramentos em suas múltiplas funcionalidades, os Multiletramentos. Como forma de compreendermos o universo online e as linguagens pertinentes a esse contexto, embasamo-nos em Barton e Lee (2015).

Apresentamos, também, as reflexões freirianas da educação na perspectiva afetiva, ética e emancipadora para promoção da autonomia do aluno no contexto contemporâneo. Se a tecnologia é um produto do homem e para o homem, supõe-se que ela deve atender as necessidades desses sujeitos em suas interações. A afetividade, então, é aqui entendida como a capacidade de afetar o outro através da sua interação, e neste caso, representada pelos signos tecnológicos.

A organização deste artigo se dá, portanto, de modo a na primeira seção apresentar a perspectiva dos Multiletramentos e da Multimodalidade e as características da linguagem online. Em seguida, tratamos do conceito de afetividade sob a ótica de Paulo Freire. Apresentamos, na terceira seção deste estudo, a descrição metodológica que embasa a análise dos dados, exposta na seção posterior. Por fim, fazemos o apanhado dos achados e contribuições possível de se obter por meio da análise depreendida.

² A convenção de transcrição utilizada se encontra nos anexos deste trabalho.

1 Letramentos, multiletramentos e as múltiplas linguagens do mundo digital

O conceito de letramento surgiu no contexto educacional brasileiro na década de 1980, principalmente por meio dos estudos da professora Magda Soares. Ela começou a divulgar seus trabalhos para explicar esse fenômeno, que vai além da simples associação entre leitura e escrita. Suas pesquisas orientam como os alunos constroem seus conhecimentos de leitura e escrita ao se inserirem em práticas sociais.

Soares (2010) aborda o conceito de letramento, traduzido do inglês literacy, que significa “a condição de ser letrado”. Esse atributo é atribuído àqueles que dominam as habilidades de leitura e escrita e sabem aplicá-las em diferentes situações sociocomunicativas. A autora interpreta o letramento como um fenômeno que amplia as condições cognitivas do indivíduo, considerando tanto a dimensão individual quanto a social, sendo que, sob a lógica pessoal, ele está relacionado a mudanças no indivíduo.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir a tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (Soares, 1998, p. 39).

Na perspectiva social, o letramento está associado às práticas de leitura e escrita no cotidiano, tanto em espaços marginalizados, com poucos textos escritos ou limitados a textos do sistema capitalista (como o uso do transporte público ou pagamento de boletos), quanto em espaços privilegiados, com mais acesso a textos (como museus e teatros).

Soares (2015) afirma que, à medida que o analfabetismo diminui no Brasil e mais pessoas aprendem a ler e escrever, a sociedade se torna cada vez mais centrada na escrita e no papel dos textos no cotidiano. Surge, então, o fenômeno do letramento, que, sob essa perspectiva, significa estar preparado para utilizar diferentes tipos de textos nas práticas sociais e culturais do contexto em que se vive.

Com o avanço dessa discussão a partir de 1980, surgiram políticas de Alfabetização, como o Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo, que foram adotadas em outros estados para combater a reprovação escolar no ensino fundamental. A partir daí, as políticas curriculares passaram a valorizar o uso dos gêneros discursivos no ensino de língua, reconhecendo que o ensino apenas das estruturas linguísticas, sem contextualização, já não fazia sentido. A escola passou a ser vista como o espaço essencial para a construção do conhecimento de leitura e

escrita no Brasil, um país desigual e heterogêneo. Esse modelo, no entanto, contrasta com as propostas atuais do governo federal, como o decreto 9.765/2019, com foco na “literacia familiar” e o projeto “Conta para mim”.

Rojo (2013) revisita o conceito de letramento e destaca que, a partir do final da década de 1990, começou-se a questionar a visão tradicional do letramento no singular, que era excessivamente escolarizada e institucionalizada, excluindo outras formas de leitura e escrita na sociedade. Assim, o conceito de letramento foi ampliado, abrangendo diferentes práticas, tipos e níveis, como os multiletramentos e novos letramentos. Com o advento da mídia digital, que integra uma diversidade de linguagens, esse processo de ampliação tem se intensificado.

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções dos leitores infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer forma mais antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência, ou de meditação quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre as autoridades e a apropriação? (Chartier, 2006, p. 88-91).

O termo Pedagogia dos Multiletramentos, cunhado pelo grupo de Nova Londres, refere-se às habilidades dos leitores que se tornam coautores na produção de textos. Isso envolve a interação do leitor com textos, por meio de curtidas, compartilhamentos e comentários, promovendo maior democratização da escrita e responsabilidade em contextos de fake news e pós-verdade.

Rojo (2013) alertava para a necessidade de as escolas se prepararem para essa nova realidade, destacando: “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. “As tecnologias digitais transformaram as formas de comunicação e interação social, tornando essencial o desenvolvimento de habilidades para compreendê-las.

Com o avanço dos estudos sobre Multiletramentos, surgiram novas questões. Rojo e Moura (2019) discutem a aproximação entre os conceitos de Multiletramento e Multimodalidade, apesar da resistência de alguns estudiosos em integrá-los. Para os autores, os multiletramentos abarcam tanto a diversidade cultural quanto a multiplicidade de linguagens nos textos contemporâneos. Eles afirmam que essas duas abordagens estão interligadas e se

complementam.

O termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, prefixo multi-. Sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem descortina uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (Rojó; Moura, 2019, p. 24).

Dedicados a descrever atividades de leitura e escrita associadas ao contexto online, Barton e Lee (2015) problematizam uma série de aspectos sobre os novos letamentos, aqueles pertinentes às novas mídias, e a produção de textos e práticas nesse cenário. Assim, os autores utilizam, não o termo multiletramentos, mas o termo análogo, “letramentos”, visto que também entendem a existência de diferentes letamentos destinados aos mais diferentes usos da linguagem. Nas palavras dos autores,

Há muitas maneiras de ler e escrever, não um único conjunto de práticas de letramento. Sempre que diferentes práticas se aglomeram em grupos coerentes, é muito útil se referir a elas como diferentes letamentos. Um letramento é uma configuração de práticas estável coerente e identificável, tais como aquelas associadas com locais de trabalho específicos. Historicamente, os estudos de letramento identificaram diferentes letamentos associados a diversos domínios da vida, tais como educação e trabalho. São lugares diferentes em que as pessoas agem diferentemente e usam a linguagem de maneira diferente em sua vida. No entanto, a realidade é mais fluida especialmente quando se considera a vida online. E as pessoas podem se mover facilmente para dentro e fora de diferentes domínios de atividade (Barton; Lee, 2015, p. 26).

Compreender os letamentos e multiletramentos é essencial para analisar as mudanças nas práticas sociais, especialmente com o papel das novas mídias e a linguagem online, intensificada pela pandemia. A interseção entre esses letamentos e as novas mídias leva ao conceito de multimodalidade, que envolve a combinação de recursos semióticos (imagens, palavras, sons) para a construção de sentido. Barton e Lee (2015) destacam que linguagem e imagem, muitas vezes usadas juntas, são potentes formas de construção de

significado. A multimodalidade, embora não nova, é intensificada no espaço digital, onde se misturam diferentes linguagens, emojis e vídeos. As práticas digitais oferecem novas formas de interação, reflexão e análise, como evidenciado em videoaulas e nas possibilidades de compartilhamento de textos multimodais, como no YouTube e Facebook. Esse embasamento teórico é crucial para a análise de dados, considerando a produção de sentido nas aulas online e suas implicações nos multiletramentos e multimodalidades.

Após esse apanhado teórico, passemos ao entendimento sobre o conceito de afetividade para Paulo Freire, a fim de pensarmos como a prática docente no período de ensino remoto emergencial pode se aproximar dos ideais desse pensador.

2 A afetividade como estratégias de aproximação no ensino remoto

Nesta seção, abordamos as ideias de Paulo Freire sobre afetividade docente e a relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem, com base no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996). Nele, Freire critica o modelo capitalista de educação, que esvazia as relações e limita a reflexão e a crítica. Recorremos a essa obra, especialmente aos capítulos que discutem a impossibilidade de ensinar sem a presença da aprendizagem e da humanidade no ato de ensinar, para refletir sobre o ensino durante a pandemia de Covid-19, que já causou a morte de quase 300 mil brasileiros. A noção de afetividade de Freire é:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire; Paulo, 1996, p. 22).

Aceitar o estudante como ser pensante e emocional desafia o docente a reconhecer que, além de estar em formação, o aluno lida com questões fundamentais de sua existência no mundo social. Durante a pandemia, o diálogo entre professores e alunos foi amplamente interrompido, fazendo da "outredade" uma realidade nas práticas de ensino remoto, transformando-a em uma forma de viver a docência. O outro, que antes estava fisicamente presente, agora é um ser desejado e imaginado pelo professor. Nesse exercício de imaginar, o docente percebe que sua prática nunca foi sobre si, mas sobre a interação entre ele e o outro.

Freire (1996) explicita há impossibilidade de dissociação dessas duas formas de se vivenciar a educação:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista

gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo (Freire, 1996, p. 14).

A docência se constrói no diálogo constante entre educador e educando, e, no cenário atual, somos desafiados a criar essa "outredade" em nós e nos espaços de aprendizagem, agora mediado pelas tecnologias. Mesmo sem a presença física, a relação de ensino e aprendizagem continua, mas mediada por ferramentas digitais. Essa relação, baseada na colaboração, supera a ideia de que o professor detém todo o conhecimento e o aluno apenas o recebe, pois os alunos também fazem uso das tecnologias. O ensino remoto, impulsionado pela pandemia, exigiu que os professores ressignificassem seus papéis, afastando-se da educação tradicional e buscando novas formas de ensinar e aprender. Embora o cenário de desamparo governamental tenha sido desafiador, acreditamos que a crise educacional trouxe à tona uma reflexão sobre o que realmente queremos construir com nossos alunos. Nesse sentido, buscamos em Paulo Freire princípios que fundamentam nossa prática neste trabalho.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (Freire 1996, p. 37).

A esperança é uma característica humana essencial, especialmente em momentos difíceis como a pandemia, onde ela nos impulsiona a seguir, mesmo que adaptados. A história é feita por humanos e reflete a realidade coletiva de um determinado contexto. A educação, em suas diversas formas, é fundamental na construção dessa história, sendo um agente de mudança, mesmo em tempos de desesperança. Além da esperança, Freire destaca que a educação exige segurança, competência profissional e generosidade. A competência do docente, pautada em princípios éticos e compromisso, é essencial, pois o professor está formando futuros transformadores da sociedade. Para Freire, é nessa sensibilidade afetiva que a educação se consolida.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 1996, p. 72).

Segundo o autor, afetividade é, então, indissociável da busca pelo conhecimento. Freire nos leva a pensar que a afetividade não quer dizer não ter rigorosidade nas atividades e nas práticas que nos exigem comprometimento e rigor metodológico, mas sim de aproximação para entender melhor as necessidades dos educandos.

A partir do entendimento freireano acerca da relação de indissociabilidade da relação professor-aluno e da concepção de afetividade atrelada ao bem querer, à empatia, na busca conjunta pelo conhecimento; passamos às orientações sobre os dados analisados neste estudo.

2 O contexto dos dados

Nesta seção, como etapa de descrição metodológica em acordo com o tipo de pesquisa qualitativa e interpretativa que orienta este estudo, apresentamos ao leitor informações sobre o contexto da política de ensino remoto do município de Curitiba, além de um detalhamento sobre a aula escolhida para a análise.

2.1 Contexto macro dos dados

O canal do YouTube (TV Escola Curitiba) utilizado para a videoaula analisada integra a Política Educacional de enfrentamento à pandemia em Curitiba. As videoaulas, direcionadas à pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental, foram disponibilizadas no YouTube e em canais de TV locais. A Política de Ensino Remoto iniciou-se em abril de 2020, após a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia, e o ano letivo foi concluído em 18 de dezembro.

A imagem, a seguir, retirada do site da Secretaria de Educação (SE), apresenta a propaganda com informações sobre a Política de Ensino Remoto do município.

Figura 1: Propaganda sobre a Política de Ensino Remoto



Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>

Em relação à distribuição das videoaulas por dia da semana, a Secretaria de Educação de Curitiba, organizou o seguinte cronograma, também disponível no site da instituição:

Quadro 1: Cronograma de distribuição das videoaulas

Segunda- feira	língua portuguesa, matemática e educação física
Terça-feira	história, arte e direitos humanos
Quarta-feira	ciências geografia e educação física
Quinta-feira	língua portuguesa, ensino religioso e práticas da educação integral
Sexta-feira	matemática, língua portuguesa e robótica
Sábado	matemática, língua portuguesa e literatura

Fonte: adaptado de <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>

O site da Secretaria de Educação de Curitiba não fornece detalhes sobre a distribuição das videoaulas por ano ou segmento, mas o canal no *YouTube* organiza as aulas em playlists por áreas do conhecimento. Inicialmente, nossa pesquisa focava nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de analisar o trabalho com gêneros digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, com a evolução da pandemia e a implementação de políticas educacionais de ensino remoto, o projeto "Estratégias de construção de aprendizagem em contextos on-line: uma abordagem em Linguística Aplicada" ampliou o foco para as estratégias de aprendizagem nas videoaulas, mantendo o recorte de Língua Portuguesa.

No canal do *YouTube*, há uma *playlist* dedicada a Língua Portuguesa, com 513

videoaulas publicadas entre 13 de abril de 2020 e 18 de dezembro de 2020. As aulas são nomeadas conforme o formato: Língua Portuguesa – Ano de Ensino – Data, e a maioria tem 45 minutos de duração, com exceção de algumas que duram cerca de 30 minutos. A seguir, apresentamos a descrição da aula selecionada para análise de dados.

2.2 Contexto micro dos dados

A videoaula analisada foi disponibilizada no canal *YouTube* TV Escola Curitiba-PR e conduzida por uma professora com formação em Pedagogia e foco em alfabetização e letramentos. Com 45 minutos de duração, a aula alcançou mais de 25.000 visualizações até 21/09/2020, data em que a assistimos.

As videoaulas são organizadas em módulos conduzidos por uma única professora. O módulo em questão, destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental, trata dos contos de fadas e narrativa ficcional, com cinco aulas entre 13 e 24 de abril de 2020. A professora inicia a aula contextualizando os alunos sobre a temática literária das bruxas, trabalhada em aulas anteriores, e informa a fase em que os alunos entrarão, a partir da aula disponibilizada em 27 de abril de 2020.

Importante destacar que as videoaulas não são ministradas pelas professoras regentes, mas por docentes técnicas da Secretaria de Educação de Curitiba. Dessa forma, os alunos não possuem vínculo direto com as professoras, sendo necessário estabelecer estratégias de vínculo e afetividade nas aulas. A videoaula analisada se destacou nesse aspecto, pois a professora utilizou recursos interativos do ambiente digital para acolher os alunos diante dos impactos do isolamento social, além de estabelecer uma rotina de trabalho com etapas e combinados claros.

A aula também abordou o uso de materiais físicos, como caderno e lápis, ressaltando a importância de registrar os conteúdos. Após este resumo sobre a aula e a implementação do Ensino Remoto em Curitiba, passamos à análise dos excertos da aula 6, voltada para o 4º ano do Ensino Fundamental.

2.3 Análise dos dados

Selecionamos dois excertos para analisar como a professora mediadora utiliza a perspectiva dos Multiletramentos e elementos multimodais em sua aula, além de mapear as

estratégias de aproximação e afetividade. Os momentos iniciais da aula foram os mais significativos, pois a professora se dirige aos alunos que estão em casa, sem sua mediação direta e presencial.

Os excertos foram nomeados para destacar as falas da professora relacionadas às ações centrais de cada parte da aula. Optamos por manter a identidade da docente em sigilo, utilizando pseudônimos sempre que houver nomes próprios na transcrição. Adotamos as convenções de transcrição da Análise da Conversa, uma vez que os dados analisados são falas reais de uma interação. Alguns elementos da transcrição podem ser destacados como pontos importantes para a situação da videoaula no ensino remoto.

Agora, passamos à análise dos dois excertos selecionados.

2.4 Análise “Sejam bem-vindos à aula 6”

Excerto 1 – Sejam bem-vindos à aula 6!

001	Professora	Olá. sejam bem-vindos à aula 6 de língua portuguesa do
002		quarto ano. eu sou professora Viviane Bultch, antes de me
003		apresentar vou deixar uns recadinhos (.) para você (.)
004		lembre de ficar em casa e lavar bem as suas mãos. esses
005		são
006		cuidados importantes nos dias que estamos vivendo (.) e
007		agora. vamos falar sobre as aulas de língua portuguesa (.)
008		até hoje você teve aula com a professora Mariana, passeio::u
009		pelo mundo das bruxas, pelo mundo encantado da literatura
010		infantil, dos clássicos e foram aulas bem interessantes
011		(.)
012		agora com a professora Viviane Bultch vamos entrar em outro
013		tema. vamos ter outras aulas mas to::das de
014		língua
015		portuguesa (.) eu acredito que você tá em casa (.) está
016		com
017		saudade da esco::la, está com saudade dos seus cole::gas,
018		da sua professo::ra das outras pessoas que trabalham na
019		escola também (.)e acredito que quem está na escola também
020		está sentindo falta de você (.) mas logo tudo isso vai
021		passar (.) logo você poderá estar na escola, ver seus
022		colegas a sua professora e matar a saudade (.) e eles
023		também
024		vão poder matar a saudade de você (.) até que isso não
025		aconteça (.) vamos estudando da melhor maneira
026		que
027		encontramos, que é assim (.)eu aqui e você na sua casa (.)



((a professora fala, pausadamente, olhando para a câmera, fazendo gestos moderados com as mãos))

O excerto destacado refere-se ao primeiro minuto da videoaula, onde a professora dá as boas-vindas aos alunos e especifica a aula que estão assistindo. Embora pareça uma informação simples, essa introdução serve como uma estratégia de organização no ensino remoto, ajudando os alunos a se localizarem em uma sequência de aulas no YouTube, uma plataforma virtual. Ao numerar a aula e especificar a disciplina e o ano, a professora contribui para a estruturação do aprendizado, tornando mais fácil para os alunos encontrarem o conteúdo adequado.

Além disso, a forma como a professora se dirige aos alunos, começando a aula com a frase “sejam bem-vindos à aula 6 de língua portuguesa do quarto ano”, é uma estratégia que visa situar os estudantes na sala de aula virtual, reafirmando que a aula é direcionada a eles. A professora também menciona a pandemia e o isolamento social, destacando a importância de cuidados como lavar as mãos e ficar em casa. Ao expressar empatia em relação ao sentimento de saudade dos alunos, ela demonstra uma abordagem afetiva alinhada com a perspectiva de Paulo Freire, reconhecendo os alunos como sujeitos imersos em um contexto social e emocional. Em relação à multimodalidade e aos multiletramentos, destacamos o uso de avatares que representam a professora, reforçando a mensagem de cuidado e segurança. A tela da televisão, os avatares bitmoji e o cenário ajudam a situar os alunos no contexto da pandemia e do ensino remoto, criando um ambiente multimodal que facilita a compreensão da situação.

A transcrição também revela micropausas e alongamentos de vogais, evidenciando como a professora ajusta sua entonação para se comunicar de forma empática com os alunos do Ensino Fundamental. Essas estratégias reforçam o vínculo afetivo e a clareza na transmissão do conteúdo. Após essa análise do primeiro excerto, passamos à reflexão sobre o segundo excerto.

Análise “Pra começar a aula de verdade”

Excerto 2: Pra começar a aula de verdade...

022	Professora	=pra começar a aula (.) de verdade (.) precisamos separar
023		alguns materiais, vamos ver quais são? e você vai precisar
024		de caderno vai precisar de lápis e de borracha então vou
025		dar um tempinho para que você possa organizar o
026		seumaterial, vai lá buscar que eu continuo aqui aguardando
		((pausa de 10 segundos com música de fundo tocando))

027	Pro fessora	pronto, já pegou seu material? se organizou? agora é
028		importante organizar o espaço em que você vai assistir à
029		aula (.) como que você organize esse espaço? sentando
030		numa posição confortá::vel. deixando os materiais ao seu
031		alca::nce, deixando esses materiais limpos. isso também
032		é importa::nte (.) e cuidando de você:: nesse momento,
033		acalma o seu pensamento (.) eu sei que na casa da gente
034		acontece um monte de coisa ao mesmo tempo (.) mas é
035		importante manter a atenção na aula (.) se precisar (.)
036		acompanhe o professor e respire fundo uma vez (.) hhh e
037		solte com tranquilidade e faça isso qua::ntas vezes
038		precisar (.) porque isso vai ajudar a concentrar na aula
039		(.) pronto tudo organizado? Então, abra seu caderno e
040		anote lá a data de hoje (.) e anote também aula 6 e a
041		matéria que língua portuguesa. você terá um tempinho
042		também para fazer isso faça com tranquilidade e com
043		capricho. Vá lá, agora é com você.
		((pausa de 10 segundos com música de fundo
		tocando. Enquanto há essa pausa,
		aparece a projeção do que o
		estudante precisa escrever no caderno))
044		prontinho? tudo anotado no caderno? então vamos ver qual
045		será o tema das aulas que teremos por um período.



neste ponto do vídeo,
a professora se vira para
a televisão que projeta
os slides de sua aula e aponta
para as imagens dos materiais
que os alunos irão precisar))

Este excerto localiza-se na sequência imediatamente posterior ao analisado anteriormente. Porém, há uma mudança no enquadramento³ dado a essa parte da anteriormente.

A partir daquilo que ela chama de aula de verdade, ela solicita aos estudantes que separem os materiais didáticos necessários à aula que se inicia, nesse momento de pausa para que os alunos tomem os matérias necessários, percebe-se outra estratégia da professora em entender que o formato é outro, em sala é possível que as matérias já estivessem em mãos em casa pode estar até em outro comodo da casa. No excerto analisado, destaca-se o uso da multimodalidade, especialmente a música, para marcar o tempo na videoaula. Como os alunos não estão fisicamente presentes na sala de aula, a música agitada, típica de programas de TV,

³ Assumimos o conceito de "enquadre" para compreender a interação no "aqui e agora" de uma aula. Segundo Goffman (2002), após dar as boas-vindas e contextualizar a aula 6, a professora passa a preparar os alunos para o que se entende canonicamente como uma aula. Assim, ela estabelece o início da aula como um momento formal, diferenciando-o do que ocorreu anteriormente.

cria uma atmosfera de cronometragem e espera. A transcrição registra: “(pausa de 10 segundos com música de fundo tocando)”, sinalizando o tempo dado para os alunos se organizarem.

Enquanto a professora orienta sobre os materiais necessários, ela os exhibe na tela, interagindo com a tecnologia e assumindo uma postura positiva, expressa por seu avatar sorridente. A música de fundo e as imagens reforçam a organização do tempo e dos materiais.

Seguindo Paulo Freire, a docência é uma prática dialógica. No vídeo, vemos a professora se dirigir a um interlocutor imaginário, tentando criar um vínculo, mesmo sem saber como os alunos respondem. Ela utiliza estratégias comuns do ensino presencial, como fazer perguntas e dar tempo para os alunos se organizarem, adaptadas ao novo contexto digital.

A professora, ao olhar para a câmera e falar de forma pausada e tranquila, encena sua prática de maneira performática, atendendo às exigências do novo formato de ensino remoto. Goffman (2007) nos ajuda a refletir sobre essa encenação imposta à prática docente no ensino remoto.

O indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interesse, mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição na qual pertence (Goffman, 2007, p. 67).

Acreditamos que a professora utiliza essa performance teatral para incentivar os alunos a responderem às suas instruções, como quando pergunta: “Pronto, já pegou seu material? Se organizou? Agora é importante organizar o espaço onde você vai assistir à aula.” Esse tipo de direção busca engajar os alunos na atividade proposta.

Outro ponto relevante é a relação entre o enquadre de “aula de verdade” e as orientações da professora entre as linhas 30 e 38. Ao sugerir que os alunos respirem e se acalmem para manter a atenção na aula, ela transmite a ideia de que a aula não se resume à transmissão de conteúdo, mas envolve também acolhimento e apoio para que os estudantes estejam em condições ideais de aprendizado.

Após esse acolhimento, a professora muda o enquadre novamente, passando a orientações mais objetivas e, em seguida, introduzindo o tema das aulas subsequentes sobre os meios de comunicação. Este estudo não busca generalizar ou fazer afirmações quantitativas sobre o ensino remoto no Brasil. Nossa intenção foi analisar como uma docente de uma rede pública utiliza os conceitos de Multiletramentos e multimodalidade em sua videoaula e como ela se aproxima dos alunos nesse contexto de ensino não presencial. Acreditamos que essas reflexões contribuem para compreender o momento atual da educação brasileira.

Considerações finais

A proposta em debruçar-se sobre um objeto de pesquisa com rigor metodológico no qual envolve as pesquisas científicas, é fundamental para a formação de professor, sobretudo em momentos que a identidade das ciências humanas, necessitam ser reafirmadas. Escolher atuar na carreira do magistério requer um compromisso antes de qualquer outro, ético, e envolve uma busca da continuada de conhecimento, e a especialização em Didática e Trabalho Docente propõe uma formação contra hegemônica do que comumente estamos habituados na perspectiva mercadológica das pós-graduações, geralmente oferecidas na educação à distância (EaD), e sem a necessidade de apresentação de um trabalho de conclusão de curso, para obtenção de título como especialista.

Nesse sentido, a construção deste texto corrobora para a identidade da universidade pública gratuita e de qualidade, que une a tríade do ensino da pesquisa e da extensão. Estar a campo construindo pesquisa mesmo que de modo remoto é fundamental para o processo de maturação do letramento acadêmico. Discutimos, esta pesquisa, premissas sobre os entraves e as possibilidades do ensino mediado por tecnologias, e é notório que mesmo depois de duas décadas de tecnologia digital no contexto brasileiro, esbarra-se com fatores sociais que impedem o acesso e, por conseguinte, uma aprendizagem democrática.

No que tange às possibilidades, considera-se, a partir do que foi discutido e proposto neste texto, que é possível a transmissão de conhecimentos via tecnologia digital para atingimento de habilidades e competências na perspectiva dos conteúdos. E sobretudo, tal como percebido nos dados em análise, para a humanização da docência e da discência. Inclusive devido ao fato de as tecnologias digitais fazerem parte da vida de parcela da sociedade brasileira há duas décadas, mas que a democratização do acesso, a preparação de professores na transição de tecnologia impressa para digital, é assunto inerente as pautas de instâncias políticas.

Ademais a presença do professor com diálogos e estratégias que promovam aproximação em uma turma rica em diversidades é de suma importância no complexo processo que envolve ensino e aprendizagem, os recursos de tecnologias digitais tende a contribuir para esse processo, mas não substitui a essência humana do professor que media e constrói com os alunos relações fundamentais não se limitando ao reprodutivismo de conteúdos.

Referências

- ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Educação em Química e Multimídia**, n. 24, nov., 2006. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CHARTIER, Roger. **Línguas e leituras no mundo digital**. 2001. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/monica_gama/files/lingua_literatura_digital.pdf. Acesso em 02 fev. de 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FABRIS, A. **Etica delle nuove tecnologie**. Brescia: La scuola, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- GOFFMAN, E. “Footing”, in B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (Orgs.). **Sociolinguística interacional**, 2. ed., São Paulo, Loyola, 2002.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.
- LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO - 27/04 E 01/05. TV Escola Curitiba, **Youtube**. 27 abr. 2020. 45 min. Disponível em: <https://youtu.be/8uSa34ggi-I> . Acesso em: 09 fev 2021.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. Conceito de Tecnologia. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/o-que-e-tecnologia/48269> Acesso em: 09 fev.2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane, Barbosa P. Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Aproveite esse tempo em casa e aprenda mais**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias-home/familias-podem-acessar-formulario-para-escolher-entre-formatos-hibrido-ou-remoto/18779>. Acesso em: 09 fev de 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica

2006.

SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. Processos de produção de vídeo- aula.
Renote-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, n. 1,.

The Portuguese language classroom in remote teaching: reflections on multiliteracies, multimodalities and approach strategies

Abstract: The aim of this article is to analyze the pedagogical elements present in a Portuguese language video lesson designed for the fourth grade of elementary school during the remote learning period caused by the Covid-19 pandemic. The research examines the remote education policy in the city of Curitiba, where classes were broadcast through the city's institutional YouTube channel and also via TV. For the analysis, excerpts from a Portuguese language video lesson were selected, taking into account the country's socioeconomic complexity and the emergency adaptation to digital technology. The study investigates how the teacher, as a mediator, engages with the concepts of Multiliteracies and the multimodal elements in the video lesson, in addition to mapping the strategies of closeness and affectivity employed to strengthen the connection with students. The analysis is grounded in authors such as Paulo Freire, Magda Soares, and Roxane Rojo. The results show that, despite the limitations of remote learning, human interaction and the use of affective strategies are essential for promoting meaningful learning, particularly in basic education, when students are in the process of cognitive and social maturation. The study highlights the importance of the teacher's role in mediating a more human and connected form of teaching.

Keywords: Multiliteracies; multimodality; approach strategies.

Recebido: 28 novembro 2024

Aprovado: 14 fevereiro 2025