



Joana Sobral Milliet

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E
LETRAMENTOS MIDIÁTICOS DE
PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese de doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro,
fevereiro de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Joana Sobral Milliet

Graduada em Comunicação Social (PUC-Rio), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Especialista em Mídia-Educação (PUC-Rio). Atua no terceiro setor na gestão de projetos em educação. Integrante do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (Grupem), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosália Duarte. Como área de interesse, investiga sobre mídia-educação, educação e tecnologia; letramentos midiáticos; cinema e educação; produção audiovisual na escola; mídias e aprendizagem.

Ficha Catalográfica

Milliet, Joana Sobral

Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19 / Joana Sobral Milliet ; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2022.

181 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Letramentos midiáticos. 3. Ensino remoto emergencial. 4. Pandemia de Covid-19. 5. Mídia-educação. I. Duarte, Rosália Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370



Joana Sobral Milliet

**Ensino remoto emergencial e letramentos
midiáticos de professores na pandemia de
Covid-19**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Alberto José da Costa Tornaghi

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Magda Pischetola

Department of Computer Science – IT University of Copenhagen

Prof^a. Dalila Andrade Oliveira

Departamento de Administração Escolar – UFMG

Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2022.

Dedico essa tese àqueles com quem caminho de mãos dadas:

Carlos, Vicente e Olívia.

Agradecimentos

Foram 4 anos de muito aprendizado e amadurecimento. Um processo bastante solitário, mas também construído com a ajuda e parceria de muitas pessoas, a quem agradeço enormemente:

A minha orientadora, Rosália Duarte, por todo o apoio e dedicação. Por me ensinar a ser pesquisadora e me inspirar enquanto professora, com sua humanidade. Obrigada pelas muitas conversas teóricas e afetivas.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisas Educação e Mídia (Grupem), por essa potente rede de apoio, em especial às parceiras Kelly Maia e Mirna Juliana, pelas muitas trocas durante esses anos.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio. As aulas ao longo do curso foram momentos sempre muito prazerosos e de aprendizados significativos.

À Giselle Ferreira, pelo acolhimento e ensinamentos durante meu estágio docente e também por me apresentar os caminhos para os estudos críticos sobre tecnologia e educação.

Aos professores Alberto Tornaghi, Ralph Bannell, Giselle Ferreira e Magda Pischetola pelas valiosas contribuições ao meu trabalho nas bancas de qualificação.

Às mulheres da minha turma de doutorado 2018.1, uma turma totalmente feminina. Foi bom demais estudar ao lado de vocês!

Aos professores que, mesmo no auge da pandemia, em meio a muito medo e incertezas, se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Aos meus pais, Raul e Marisa, e ao meu padrasto, Luiz Antonio, pelo apoio e afeto que sempre me deram.

Ao meu companheiro de vida, Carlos, e aos nossos filhos, Vicente e Olívia. Muito obrigada! Mesmo estando bastante ausente, eu jamais conseguiria sem sentir vocês ao meu lado. Amo-os imensamente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Milliet, Joana Sobral; Duarte, Rosália Maria. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19**. Rio de Janeiro, 2022. 181p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa que fundamenta esta tese teve como objetivo analisar possíveis relações entre letramentos midiáticos de professores e suas práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial (ERE) na pandemia de Covid-19. Na ausência de consenso em torno de um modelo conceitual para os letramentos midiáticos, foi construída uma proposta de matriz conceitual para os letramentos midiáticos em diálogo com autores do campo da mídia-educação e dos estudos críticos sobre tecnologia e educação, adotada como lente analítica dos dados produzidos nesta pesquisa. O trabalho de campo contou com duas etapas: a) aplicação de questionário junto a professores de diferentes regiões do país; b) realização de entrevistas semiestruturadas com professores que responderam ao questionário e se dispuseram a participar também dessa etapa. As 259 respostas válidas nos questionários foram submetidas à análise descritiva e de associação através do teste qui-quadrado. As entrevistas realizadas com 32 professores buscaram compreender como eles concebiam os letramentos midiáticos; que habilidades consideravam possuir nessa área e se havia relações entre os letramentos midiáticos e as práticas pedagógicas empregadas no ensino remoto emergencial (ERE). Nas respostas ao questionário, a maioria dos professores que estavam realizando o ERE afirmou ser bastante habilidoso no que diz respeito ao uso de mídias no ensino. Nas entrevistas, os participantes relataram que a experiência do ERE propiciou um maior conhecimento sobre o uso pedagógico das mídias, o que possivelmente favoreceu o sentimento de mais competência nessa área. A análise das entrevistas indicou que a maioria concebe os letramentos midiáticos como uso de mídias com fins instrumentais (como habilidade técnica) e didáticos (para ensino do conteúdo curricular). Foram identificadas preocupações relacionadas à vigilância e controle do trabalho docente e apreensão com a privacidade e com a exposição. As entrevistas indicaram, ainda, que o conhecimento sobre aplicações pedagógicas das mídias foi construído principalmente na troca entre pares. Considerando a experiência com o ERE, propõe-se que políticas de formação

voltadas para ampliação dos letramentos midiáticos de professores incluam entendimento crítico sobre o funcionamento dos sistemas midiáticos e seus aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos e sejam estruturadas a partir de redes de professores, com base na troca de saberes.

Palavras-chave

Letramentos midiáticos; Ensino remoto emergencial; Pandemia de Covid-19; Mídia-educação.

Abstract

Milliet, Joana Sobral; Duarte, Rosália Maria (Advisor). **Emergency remote teaching and teacher' media literacy in the Covid-19 pandemic**. Rio de Janeiro, 2022. 181p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research underpin this thesis aimed to analyze possible links between media literacy of teachers and their pedagogical practices in emergency remote education (ERE) during the Covid-19 pandemic. In the absence of consensus around a conceptual model for media literacies, a proposal was built in dialogue with authors in the field of media education and critical studies on technology and education, adopted as an analytical lens of the data produced in this research. The field work consisted of two stages: a) application of a questionnaire with teachers from different regions of the country; b) conducting semi-structured interviews with teachers who answered the questionnaire and agreed to participate in this stage as well. The 259 valid responses were submitted to descriptive and association analysis using the chi-square test. The interviews carried out with 32 teachers sought to understand how they conceived media literacy; what skills they considered to have in this area and whether there were links between media literacy and the pedagogical practices employed in emergency remote education (ERE). In the responses to the questionnaire, most teachers who were taking the ERE stated that they were quite skilled with regard to the use of media in teaching. In the interviews, the participants reported that the ERE experience provided them with greater knowledge about the pedagogical use of the media, which possibly favored the feeling of more competence in this area. The analysis of the interviews indicated that most of them conceive media literacy as the use of media for instrumental purposes (such as technical skills) and didactic purposes (for teaching curriculum content). Concerns related to surveillance and control of teaching work and concerns about privacy and public exposure were identified. The interviews also indicated that knowledge about pedagogical applications of the media was mainly built on exchanges between peers. Considering the experience with the ERE, it is proposed that training policies aimed at expanding the media literacy of teachers include a critical understanding of the functioning of media systems and their social, economic, cultural, political and historical

aspects. This action shall be structured out of teachers' networks, based on the exchange of knowledge.

Keywords

Media literacy; Emergency remote teaching; Covid-19 pandemic; Media education.

Sumário

1 Apresentação.....	16
2 Introdução.....	22
3 Revisão de literatura sobre letramentos midiáticos e ERE	29
3.1 Fundamentação teórica: letramentos midiáticos.....	29
3.1.1 Modelos conceituais para os letramentos midiáticos	36
3.1.2 Proposta de modelo conceitual para os letramentos midiáticos	45
3.2 Revisão de estudos empíricos: pesquisas sobre educação emergencial remota.....	50
3.3 Revisão de estudos empíricos: pesquisas sobre o ERE no Brasil.....	62
4 Percursos, escolhas e desafios metodológicos de uma pesquisa realizada durante uma pandemia mundial	70
4.1 Etapa quantitativa	71
4.1.1 Concepção do questionário.....	71
4.1.2 Caracterização da amostra e procedimento de análise	73
4.2 Etapa qualitativa	76
4.2.1 Instrumento de pesquisa: roteiro das entrevistas	76
4.2.2 Seleção dos entrevistados e método de análise das entrevistas	77
5 Percepções dos professores sobre suas habilidades de letramentos midiáticos segundo dados do questionário	79
6 ERE e letramentos midiáticos pela perspectiva docente.....	98
6.1 Uma visão geral do campo: professores em ERE	102
6.2 Concepções dos professores sobre os letramentos midiáticos.....	113
6.3 Habilidades de letramentos midiáticos dos professores	123
6.4 Legado e aprendizados	139
7 Considerações finais	149
8 Referências bibliográficas.....	155
Apêndices.....	168

Lista de figuras

Figura 1 – Representação do conceito de letramentos midiáticos a partir de uma perspectiva crítica e fundamentada na mídia-educação.....	45
Figura 2 – Infográfico sobre oferta de ERE	64
Figura 3 – Infográfico sobre frequência das atividades remotas	65
Figura 4 – Acesso aos dispositivos durante o ERE	66
Figura 5 – Infográfico sobre estratégias para o ERE.....	67
Figura 6 – Infográfico sobre desafios e legados do ERE	68
Figura 7 – Plotagem no mapa do Brasil das cidades onde trabalham os respondentes do questionário.....	83
Figura 8 – Cidades citadas no questionário pelos professores	84
Figura 9 – Estrutura referencial de codificação.....	99
Figura 10 – Estrutura referencial de codificação com subcategorias	101
Figura 11 – Detalhe da estrutura referencial de codificação	113
Figura 12 – Representação do conceito de letramentos midiáticos a partir de uma perspectiva crítica e afetiva, fundamentada na mídia-educação.....	147

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Você é professor de escola (porcentagem).....	79
Gráfico 2 – Qual é a sua faixa etária? (porcentagem)	80
Gráfico 3 – Como você se considera (porcentagem).....	80
Gráfico 4 – Ano de ensino dos professores (porcentagem).....	81
Gráfico 5 – Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (porcentagem).....	82
Gráfico 6 – Estado onde os professores trabalham (porcentagem)	84
Gráfico 7 – Na sua opinião, quais destas são as ações mais importantes a serem implementadas no momento, no contexto da sua escola, na resposta à pandemia do novo coronavírus? (porcentagem).....	86
Gráfico 8 – Que recursos instrucionais você tem sido capaz de utilizar para apoiar a experiência acadêmica dos alunos enquanto eles não podem ir à escola? (porcentagem)	87
Gráfico 9 – Você se considera capaz de (porcentagem).....	88
Gráfico 10 – Percepção de letramento midiático dos professores – resultados agregados (frequência relativa percentual).....	88
Gráfico 11 – Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?	90
Gráfico 12 – Habilidades de letramentos midiáticos utilizadas durante a educação remota emergencial (porcentagem)	94

Lista de quadros

Quadro 1 – Modelos conceituais para os letramentos midiáticos	44
Quadro 2 – Quantidade de publicações encontradas nas bases de dados em julho de 2021	52
Quadro 3 – Frequências absolutas e relativas dos códigos criados para identificação de temáticas recorrentes nos estudos empíricos.....	54

Lista de tabelas

Tabela 1 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamentos com significância no teste qui-quadrado entre as variáveis “O quanto você se considera capaz de...?” e sobre prática de letramento midiático antes da pandemia..... 91

Tabela 2 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamento com significância no teste qui-quadrado entre as variáveis “O quanto você se considera capaz de...?” e “Dá aula em escola particular ou pública?” 92

Tabela 3 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamento com significância no teste qui-quadrado entre “O quanto você se considera capaz de...?” e “Dá aula em escola pública estadual?” 93

Tabela 4 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamentos com significância no teste qui-quadrado entre “Quanto essas habilidades estão sendo utilizadas por você...?” e variável sobre prática de letramento midiático antes da pandemia..... 95

Presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque, apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte [...]
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.

Sujeito de sorte, Belchior
(Para escutar: <https://youtu.be/mGAra8tXeJc>)

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura.
Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que
sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos
anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura,
essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas
verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser
outra coisa, diferente do que vimos sendo.

Pedagogia profrana: danças, piruetas e mascaradas, Jorge Larrosa

1

Apresentação

A partir desse momento, pode-se dizer que a peste se tornou um problema comum a todos nós. Até então, apesar da surpresa e da inquietação trazidas por esses acontecimentos singulares, cada um dos nossos concidadãos seguirá com suas ocupações conforme pudera, no seu lugar habitual. E, sem dúvida, isso devia continuar. No entanto, uma vez fechadas as portas, deram-se conta de que estavam todos, até o próprio narrador, metidos no mesmo barco e que era necessário ajeitar-se. Foi assim, por exemplo, que, a partir das primeiras semanas, um sentimento tão individual quanto o da separação de um ente querido se tornou, subitamente, o de todo um povo e, com o medo, o principal sofrimento desse longo período de exílio. (Albert Camus, *A peste*).

La voluntad de pensar está debilitada, pero no hay más remedio que hacer eso, incluso involuntariamente; en nombre de la vieja humanidad y de la humanidad que vendrá, el cuidado del mundo y el cuidarse del mundo vuelven a estar, por fuerza de lo real, en un lugar esencial del pensamiento. (Carlos Skliar, Mientras respiramos [en la incertidumbre]).

Esta tese foi escrita durante uma pandemia mundial. Muitas teses e dissertações foram realizadas nesse contexto, mas considero importante começar o texto fazendo esse registro. No decorrer dos últimos dois anos, passamos por momentos jamais imaginados, alguns bastante difíceis, regidos por muito medo e tristeza. Mas, como descreve Camus, em “A peste”: é preciso continuar; ter concentração e força para pesquisar e escrever em meio a uma tragédia mundial.

No Brasil, chegamos a 619 mil mortos, vivendo sob uma tensão constante com um presidente que tornou essa calamidade ainda mais grave. Conforme conto nas páginas a seguir, minha proposta de pesquisa seria outra se não houvesse a pandemia, pois no início de 2020 já havia iniciado os primeiros encontros do trabalho de campo em uma escola municipal no centro do Rio de Janeiro. Fui recebida com muito interesse e acolhimento pelo diretor da escola, Niverton, com quem me reuni pela última vez dois dias antes do início do decreto de isolamento social, em março. Um mês depois Niverton, um diretor muito querido pela comunidade escolar, faleceu de Covid-19. Escolho narrar esse fato triste e

apresentar assim esta tese, pois considero importante que haja registro dos bastidores desse processo, a fim de humanizar a pesquisa e a escrita de um trabalho de pós-graduação.

Uma pesquisa é um recorte da realidade com a função de contribuir com a produção de conhecimento científico e acadêmico, permitindo, como lembra Brandão (2002, p. 12), “a revisão permanente das óticas sob as quais os problemas são investigados e, desta perspectiva define o caráter provisório, parcial e incompleto do mesmo conhecimento.” Assim, ainda que este texto já nasça como uma produção de conhecimento temporária sobre um determinado tema, tem também a função de narrar e registrar experiências e aprendizados sobre esse tempo, conforme revela Skliar (2020a, p. 10):

A busca de uma constante que nos permita explicar a trajetória do mundo – uma constante religiosa, ou mítica, ou filosófica, ou científica, etc. – em parte acalmou as águas entre uma pandemia e outra, entre uma guerra e outra, entre um desastre natural e outro, e sempre se tornou um relato de quem ficou vivo para explicar, narrar, justificar, algum tempo depois, o que aconteceu. (Tradução nossa ¹).

Dessa forma, seja pesquisando, registrando ou escrevendo histórias, é importante que o vivido durante esse período seja lembrado, estudado e compreendido por todos, especialmente pelas próximas gerações. Como Skliar expressa na abertura deste capítulo, apesar da vontade de pensar debilitada em decorrência de um estado de emergência, não há escolha a não ser fazer isso: estudar, pesquisar, analisar, escrever, mas tendo em um lugar essencial de pensamento o cuidado do mundo.

No futuro, 2020 será um ano em destaque nos livros didáticos de história. O ano em que uma pandemia fez com que as pessoas de todo o planeta passassem a evitar o contato físico. Um vírus, o novo coronavírus ou SARS-CoV-2, até então desconhecido, que causa uma doença, a Covid-19², devastadora em alguns organismos, espalhou-se globalmente, matando cerca de 5,4 milhões de pessoas no mundo todo até dezembro de 2021. E foi nesse contexto que começou ou recomeçou minha pesquisa de doutorado.

¹ “La búsqueda de una constante que permita explicar la trayectoria del mundo – una constante religiosa, o mítica, o filosófica, o científica, etcétera– ha apaciguado en parte las aguas entre una pandemia y otra, entre una guerra y otra, entre un desastre natural y otro, y siempre devino en un relato de quienes siguieron vivos para explicar, narrar, justificar, tiempo después, lo acontecido.”

² Sigla da expressão em inglês: *corona virus disease* (doença do coronavírus, em tradução livre). A numeração “19” representa 2019, ano no qual os primeiros casos, em humanos, foram diagnosticados em Wuhan, na China.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia mundial do novo coronavírus (Covid-19) e no Brasil, de um dia para o outro, passamos a só poder sair de casa para atividades consideradas essenciais, na tentativa de diminuir as taxas de disseminação do vírus. Escolas, escritórios e comércios foram fechados. Grande parte da população passou a trabalhar em casa, em *home-office*, e a escola precisou deixar de ser presencial e migrar para o formato remoto, com alunos e professores em suas casas. No início de abril de 2020, 84% dos estudantes de 172 países estavam sem aulas presenciais (Unesco, 2020).

No Brasil, a situação da pandemia se tornou bastante grave com um elevado número de pessoas contaminadas e mortes decorrentes da doença, ocasionadas, principalmente, pela falta de planejamento e coordenação do governo federal que impactou negativamente na condução de políticas sanitárias nacionais. Além disso, o presidente em exercício negou, desde o princípio, a gravidade da pandemia e os resultados das pesquisas científicas e incentivou medidas contrárias à prevenção da contaminação, como o uso de máscaras e o distanciamento físico, atuando também com descaso em relação à vacinação.

Nesse contexto, a maioria das escolas públicas, que atendem 81% dos estudantes brasileiros (Brasil, 2020), terminou o ano letivo de 2020 sem o retorno das aulas presenciais. Notícias diárias contabilizavam o número de mortos e a falta de leitos nas UTIs hospitalares, enquanto trabalho, escola e relações sociais passaram a acontecer mediadas por diferentes plataformas e aplicativos. Reuniões de trabalho e sociais transformaram-se em videoconferências – a plataforma Zoom, que poucos conheciam antes da pandemia, cresceu, no segundo trimestre de 2020, 3.200% em relação ao mesmo período do ano anterior (Ryngelblum, 2020). Shows de artistas converteram-se em *lives*, enquanto matérias jornalísticas abordavam a chamada “Zoom *fatigue*”, uma nova expressão relacionada a uma grande quantidade de horas em videoconferências e a decorrente sensação de exaustão nas pessoas (Jiang, 2020; Malar, 2020; Zuriarrain, 2020). Nas redes sociais circulavam textos e reflexões sobre o chamado “novo normal” que estávamos experimentando.

Em meio a esse panorama, minha pesquisa de doutorado já iniciada, que havia sido projetada para ser executada presencialmente na escola, ficou

impossibilitada de acontecer. Conforme afirma Lupton (2020, p. 52), a pandemia também impactou fortemente as pesquisas:

[...] estamos agora vivendo em uma ‘sociedade Covid’, cujos efeitos de longo prazo ainda não foram experimentados ou imaginados. Tudo mudou. Todas as pesquisas sociais, estejam elas focadas diretamente na pandemia ou não, também foram inevitavelmente alteradas. (Tradução nossa³).

Assim, diante de uma realidade caótica e perturbadora, com muita rapidez, minha pesquisa teve que ser repensada.

Boaventura de Souza Santos (2020), no ensaio “A cruel pedagogia do vírus”, afirma que o coronavírus está nos dando várias lições, mas que o problema é saber se nós vamos escutar e aprender com elas. Segundo o sociólogo: “a etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos.” (p. 7). E questiona: “Não serão possíveis outras?” Como Boaventura, passei a me perguntar sobre a possibilidade de pesquisar o que se convencionou a chamar de “ensino remoto emergencial”⁴ (ERE), em meio a uma pandemia, como uma forma de escutar, pensar e, quem sabe, aprender outras possibilidades para a área da educação.

Tendo me formado em Comunicação Social (PUC-Rio), com mestrado em Educação (Unirio) e trabalhando há 20 anos em projetos sociais na interface entre a comunicação e a educação, desde que entrei no doutorado comecei a me dedicar ao estudo sobre os letramentos midiáticos. O projeto de pesquisa aprovado no primeiro exame de qualificação, em 2019, tinha como objetivo criar, testar e avaliar, em parceria com professores, práticas pedagógicas de letramentos midiáticos que desenvolvessem habilidades necessárias à aprendizagem escolar. O trabalho de campo havia sido iniciado no final de fevereiro de 2020, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, utilizando a metodologia da pesquisa-

³ “We are now living in a ‘Covid society’, the long-term effects of which have yet to be experienced or imagined. Everything has shifted. All social research, whether it is directly focusing on the pandemic or not, is also now inevitably changed.”

⁴ O termo ensino remoto emergencial (ERE) passou a ser utilizado para designar o tipo de ensino realizado durante a pandemia de Covid-19. De acordo com Behar (2020), o ensino é considerado remoto porque professores e alunos estão distantes geograficamente, impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus e emergencial porque se trata de uma solução temporária, tomada em contexto de crise, para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

intervenção, através de *lesson studies*⁵ planejados para acontecer ao longo de todo o ano. Mas, repentinamente, entramos em uma pandemia, as escolas foram fechadas e não havia como saber quanto tempo essa situação duraria. Através das redes sociais, *lives* que se multiplicaram, relatos de colegas professores e a experiência com meus filhos estudando em casa, passei a acompanhar o ERE. Se nos primeiros meses da nova experiência de ensino havia muita confusão quanto a sua nomenclatura, com muitos falando em educação a distância (EaD)⁶, e alguns se referindo a uma forma de ensino não presencial, acordou-se chamar a experiência de “ensino remoto emergencial”, delimitando assim suas diferenças com a modalidade de ensino a distância a partir das seguintes características:

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem *on-line*, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos e, que, retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência terminar. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário ao ensino e suporte educacional de maneira rápida de configurar e que fique disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (Hodges et al., 2020, s/pág. – tradução nossa⁷).

⁵ “Estudos de lição” é nossa tradução para a prática de *lesson study* (ou *jugyou kenkyuu*), definido como um processo de desenvolvimento profissional colaborativo, reflexivo e interativo realizado nas escolas japonesas (Chassels; Melville, 2009; Lewis, 2000), o estudo de lição envolve grupos de professores que se reúnem regularmente durante um período de tempo (variando de alguns meses a um ano) para trabalhar no projeto, implementação, teste e melhoria de uma ou várias *research lessons* ou *kenkyuu jugyou*, traduzidas como “lições de pesquisa”. Assim, grupos de professores reúnem-se periodicamente nas escolas para preparar uma aula com estratégias para atingir um objetivo, como: os alunos tomem iniciativa como aprendizes, sejam solucionadores de problemas ativos, sejam ativos em busca de problemas – questões centrais no atual debate educacional nacional do Japão (Lewis, 2000).

⁶ O decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o artigo 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), dispondo sobre diversos aspectos relativos à educação na modalidade a distância. O termo “educação a distância” é caracterizado da seguinte forma no documento: “Art. 1º - Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.”

⁷ “In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis.”

Presenciando essa realidade nunca antes vivenciada na educação mundial, indaguei-me sobre a importância de pesquisar sobre o que estava acontecendo. Para Lupton (2020), há necessidade urgente de se produzir pesquisa na “sociedade Covid” para documentar as experiências das pessoas de viver neste período e refletir sobre quais mudanças sociais estão ocorrendo agora que poderão impactar o mundo pós-Covid. “Os pesquisadores sociais precisam contribuir para a compreensão de como as pessoas foram afetadas pela vida na pandemia, tanto física quanto mentalmente, e quais medidas e políticas foram mais eficazes e úteis.” (Lupton, 2020, p. 53, tradução nossa⁸). Mergulhada nos estudos sobre os letramentos midiáticos, passei a me interrogar sobre as possíveis relações entre habilidades de letramentos midiáticos dos professores e a experiência de criar, propor, acompanhar e avaliar atividades educacionais remotas para seus alunos. Assim surgiu um novo problema e objetivo de pesquisa.

⁸ “Social researchers need to be contributing to understandings how people have been affected by living in the pandemic, both physically and mentally, and what measures and policies have been most effective and helpful.”

2 Introdução

Em qualquer área de conhecimento, pensar a sociedade contemporânea hoje requer considerar a presença das mídias, que trouxeram modificações significativas nos modos de se comunicar, informar, aprender e se relacionar, impactando fortemente valores e hábitos e, conseqüentemente, os processos sociais, econômicos e políticos da sociedade. Entendendo mídias como artefatos de produção e circulação de mensagens e significados, reconhecemos que elas ocupam diversas esferas e que não podem ser vistas como simples ferramentas, conforme discurso ainda presente em muitos campos, inclusive na educação (Ferreira; Lemgruber, 2018; Pischetola, 2018). Silverstone (2002, p. 15) propõe diferentes metáforas para compreender o papel da mídia na sociedade contemporânea: “podemos pensar nela como linguagens, que fornecem textos e representações para interpretação; ou podemos abordá-la como ambientes, que nos abraçam na intensidade de uma cultura midiática, saciando, contendo e desafiando sucessivamente.” Portanto, muito mais do que “objetos que possibilitam, apoiam ou facilitam a realização de determinadas tarefas” (Ferreira; Lemgruber, 2018, p. 10), as mídias são artefatos culturais, ambientes imersivos que afetam e modificam as práticas em sociedade (Pischetola, 2018). Nesse sentido, Selwyn (2017) desataca que quando falamos em mídias e tecnologias quase sempre nos referimos a práticas ou atividades que as pessoas realizam com as tecnologias, sendo importante considerar seus sentimentos, emoções e “(des)prazeres” nas relações com essas tecnologias.

A presença das mídias produz novos modos de percepção e linguagem, sensibilidades e escritas, a partir de um novo modo de produzir e de comunicar. Esse cenário traz, de acordo com Martín-Barbero (2004), a fragmentação da experiência, a mescla de tradições e a emergência de novas culturas que desafiam tanto as políticas culturais quanto os sistemas de educação.

A internet é hoje, por excelência, o ambiente no qual convergem todas as mídias. No Brasil, dados da pesquisa TIC Domicílios 2019⁹ (Núcleo de

⁹ A pesquisa TIC Domicílios é realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.Br) anualmente, desde 2005, com o objetivo de mapear o

Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br, 2020a) apontam que a proporção de usuários de internet é de 74%, o que significa, em números absolutos, 134 milhões de brasileiros acessando a rede. Ainda de acordo com a pesquisa, 90% deles usam a internet todos os dias ou quase todos os dias, sendo o celular o dispositivo mais utilizado, por quase a totalidade dos usuários (99%). Jenkins (2009), em sua análise sobre a cultura da convergência, aponta a internet e os aparelhos celulares como fundamentais no processo de convergência, que, segundo o autor, trata-se do “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (p. 29). Dessa maneira, os produtos midiáticos tornam-se híbridos, uma vez que estão presentes em diferentes linguagens e formatos de modo transversal e em diálogo uns com os outros. Portanto, segundo Jenkins (2009), mais do que apenas uma mudança nos dispositivos tecnológicos, a convergência acarreta uma transformação cultural que impacta tanto a forma de produzir quanto a de consumir as mídias. Sparviero, Peil e Barbi (2017) fornecem outros pontos de vista sobre o processo de convergência das mídias. Segundo os autores, o conceito de convergência tem sido associado à eficiência, simplificação, maior participação e abundância de informação. No entanto, os autores atentam para o fato de que:

[...] os elementos da realidade desta visão são empresas multimídia que exploram a transmissão combinada de imagens, textos e sons para oferecer produtos e serviços melhores e mais baratos que facilitam a existência de usuários ativos e participantes. Como essas imagens alcançaram legitimidade, eles tornam a convergência de mídia um conceito poderoso, servindo, entre outros, para influenciar a agenda política ou para legitimar e justificar decisões políticas. (Sparviero et al., 2017, p. 6, tradução nossa¹⁰).

Essa visão crítica sobre os processos de convergência, que considera aspectos econômicos e políticos em contraponto à concepção otimista de Jenkins (2009), expõe tensões colocadas para o campo da mídia-educação com as quais dialogamos ao longo da pesquisa.

acesso à infraestrutura TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as formas de uso destas tecnologias por indivíduos de 10 anos de idade ou mais.

¹⁰ “The elements of reality of this vision are multimedia companies exploiting the combined transmission of images, texts and sounds to offer better and cheaper products and services that facilitate the existence of active and participating users. As these images have achieved general legitimacy, they render media convergence a powerful concept, serving, among others, to influence the political agenda or to legitimize and justify policy decisions.”

Diante dessa realidade, o campo da educação tem discutido o papel da escola na formação de alunos capazes de se relacionar de forma crítica e criativa com as mídias. A pesquisa TIC Educação 2019¹¹ (NIC.br, 2020b) apontou que 83% dos estudantes de escolas urbanas, de 9 a 17 anos, são usuários de internet, sendo que apenas 37% dos alunos de escolas públicas de áreas urbanas e 48% daqueles que estudam em escolas particulares afirmaram acessar a internet na escola. Compreendendo as mídias como artefatos culturais e assumindo que os alunos estão imersos em uma cultura digital, um dos principais desafios enfrentados pela escola hoje é a integração das diferentes mídias a um projeto pedagógico que propicie ao aluno interagir com essas novas tecnologias de forma autônoma e crítica, potencializando seus processos de aprendizagem e problematizando a inserção dos aparelhos tecnológicos na escola como algo que faça sentido dentro do contexto pedagógico.

Muitos autores denominam como mídia-educação as discussões teóricas e as experiências práticas realizadas nesse âmbito: “um campo teórico e prático que deve dar conta da convergência inédita na história da humanidade dos processos de comunicação e educação.” (Belloni, 2002, p. 30). Em diversos países do globo, a mídia-educação está presente não só nas discussões acadêmicas, mas também nas práticas escolares e nas políticas públicas de educação. No contexto social brasileiro, as diversas experiências nesse campo provocam invenções e criações mídia-educativas que nem sempre relacionam teoria e prática e muitas vezes não são denominadas como mídia-educativas (Fantin, 2014). Epistemologicamente, a mídia-educação pode ser compreendida como “área de saber e de intervenção; como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre essa práxis (com objetivos, metodologias e avaliação) em contexto escolar e extra-escolar.” (Fantin, 2014, p. 49). A mídia-educação configura-se, portanto, como fundamental para os processos de socialização das novas gerações, visando à formação de cidadãos capazes de utilizarem as mídias como meios de participação, conhecimento, expressão e criatividade.

¹¹ Pesquisa também realizada pelo CETIC.Br anualmente desde 2011 com o objetivo de mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica.

Uma das discussões mais caras ao campo da mídia-educação trata dos modos de letramentos, que ao longo dos anos foi recebendo diferentes especificações – digital, da internet, midiático, transmidiático, entre outras – a partir da construção, desenvolvimento e atualização de conceitos. Segundo Soares (2002), os novos letramentos exigem práticas e habilidades para atribuir sentido, selecionar e avaliar o que se vê nas telas, incluindo textos, imagens, sons, hipertextos, etc. e também para se produzir conteúdo em múltiplas linguagens. Assim, ser letrado seria participar desse conjunto de práticas sociais nos quais os sentidos dos conteúdos codificados culturalmente nas mídias são gerados, disputados, negociados e transformados (Buzato, 2010).

No “Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância” (2018), letramento midiático é definido como “uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, a apropriação, a capacidade de compreensão e análise, o consumo, a produção, a avaliação e a criação de conteúdos em uma variedade de contextos de mídias e linguagens.” (Cruz, Dulce Márcia; Souza, 2018, p. 387). No entanto, concordando com Gourlay (2017, p. 419), não podemos pensar os letramentos midiáticos apenas como “um conjunto cumulativo de habilidades transferíveis, exclusivamente voltadas para o domínio digital”, mas entendê-lo também como práticas que são “socialmente situadas, corporificadas e materiais” (p. 418), sendo necessário, portanto, considerar o contexto onde ocorrem, o ambiente físico e os atores envolvidos. Além disso, é fundamental atentar que essas práticas são complexas e não acontecem exclusivamente no digital, mas se misturam no cotidiano com práticas analógicas e materiais.

Em contraste com essa visão crítica da mídia-educação, centrada na importância dos letramentos midiáticos, um tipo de discurso muito presente no campo da educação coloca o uso das mídias na escola como a panaceia para os “problemas” enfrentados na educação, sendo responsável por promover a tão desejada inovação em sala de aula. Morozov (2018, p. 52) discorre sobre o “solucionismo” vendido pelas grandes empresas de tecnologias (as *big tech*) como uma espécie de “conto de fadas”, que anuncia as tecnologias como resposta para questões extremamente complexas e profundas em nossa sociedade, desde transporte, até saúde e educação. Segundo o autor, as *big techs* se apresentam

como uma “terceira via” e prometem, através de seus aplicativos e redes sociais, soluções que o Estado, cada vez mais sucateado, já não consegue cumprir.

Os cidadãos, que ainda não estão plenamente conscientes desses dilemas, poderiam talvez perceber que a escolha efetiva que se tem hoje não é entre o mercado e o Estado, e sim entre a política e a não política. É uma escolha entre um sistema desprovido de qualquer imaginação institucional e política – no qual uma combinação de *hackers*, empreendedores e investidores de risco é a resposta-padrão para todos os problemas sociais – e um sistema no qual as soluções explicitamente políticas, aquelas que podem questionar quem – cidadãos, empresas ou o Estado – deve controlar o quê, e sob quais regras, continuam a fazer parte da discussão. (Morozov, 2018, p. 52).

Selwyn (2017) cita o termo empregado por Morozov para discutir a noção bastante difundida de que as tecnologias solucionarão os problemas enraizados na educação. Essa ótica aparece presente nos programas sobre o tema desenvolvidos pelo governo federal nas últimas décadas. Tais programas¹² possuem uma linha marcadamente tecnicista e instrumental (Castro, 2016), ficando, portanto, restritos à presença da tecnologia na escola sem propostas que dialoguem com o que vêm apontando as pesquisas do campo da mídia-educação. Conforme analisam Ferreira e Lemgruber (2018, p. 10), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) vigente traz marcadamente a concepção de “inovação” como “inserção de novas tecnologias, sobretudo, digitais, em contextos de práticas tradicionais, em geral a partir da premissa ingênua de que a simples substituição de suportes será suficiente para engendrar mudanças mais profundas.” Pischetola e Miranda (2019) definem essa visão como tecnicista, uma vez que concebe as tecnologias como neutras e autônomas, capazes de por si só renovarem a didática em sala de aula e afirmam que, muitas vezes, professores e alunos são considerados executores de propostas prontas, descontextualizadas da realidade das escolas. Nesse sentido, Ferreira e Lemgruber (2018, p. 13) apontam que:

[...] certamente não é uma coincidência que os discursos de *marketing* de tecnologias digitais para a educação, sobretudo, ofereçam seus produtos como soluções de problemas apontados a partir de descrições caricatas do trabalho docente, da escola e da relação entre professor e aluno.

Essa concepção tecnicista que vê as tecnologias como a solução para as questões da escola não é nova no campo da educação. Remonta à chamada

¹² O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) teve início em 1997 e uma década depois passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional; programa Banda Larga nas Escolas, lançado em 2008; Programa Um Computador Por Aluno (Prouca), lançado em 2009, que distribuía *laptops*.

pedagogia tecnicista, que surgiu no Brasil a partir da década de 1960. Segundo Saviani (2008), essa pedagogia tem como pressuposto a ideia de neutralidade científica e propõe que o processo educativo seja objetivo e operacional, inspirado no sistema de produção fabril, tendo como princípio a eficiência e a produtividade. Nesse sentido, os planejamentos são previamente formulados por especialistas para serem utilizados em diferentes disciplinas, independente dos contextos escolares, conforme explica Saviani (2008, p. 11):

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Mais de 50 anos depois do surgimento da pedagogia tecnicista no Brasil, percebe-se grande consonância entre essa proposta e o que Ferreira e Lemgruber (2018) encontraram no PNE. Concepções que desconsideram as diferentes realidades escolares e a complexidade dos processos educativos, tomando a inserção das tecnologias na escola como benéfica para a educação, sem considerar outros fatores relacionados.

Assim, compartilhando dessa visão crítica de que a simples presença das mídias não impacta positivamente os processos de ensino-aprendizagem, mas cientes dos desafios postos pela mudança da sensibilidade a partir da cultura audiovisual acessível pelas mídias, “que transforma os modos de ver, de imaginar e narrar, de sentir e de pensar” (Martin-Barbero, 2004, p. 210), a proposta desta tese é refletir, em tempos de pandemia, sobre os relatos dos professores quanto aos letramentos midiáticos e suas práticas de ensino remoto emergencial. O estudo tem como objetivos:

- Analisar como os professores concebem os letramentos midiáticos;
- Identificar habilidades de letramentos midiáticos que os professores consideram possuir e como as adquiriram;
- Apreender como foi para os professores a experiência de implementar o ensino remoto emergencial durante a pandemia;
- Compreender de que forma as habilidades de letramentos midiáticos dos professores se relacionam com suas práticas pedagógicas na educação remota emergencial;
- Identificar e analisar possíveis aprendizados dessa experiência.

Os objetivos propostos refletem o problema de pesquisa colocado, mas também resultam da experiência do trabalho de campo, que trouxe questões imperativas sobre o contexto do ERE. Assim, a proposta, que tinha como objetivo central investigar os letramentos midiáticos dos professores que trabalharam nesse tipo de ensino, tornou-se também uma pesquisa sobre questões relacionadas à experiência de ensino remoto que emergiram com força no trabalho de campo.

A tese está estruturada em sete capítulos. O capítulo 1 é dispensado à apresentação e ao contexto de realização da pesquisa. Neste capítulo 2, trago a justificativa da escolha do tema, o problema e os objetivos de pesquisa.

No capítulo 3 apresento uma revisão de literatura com fundamentação teórica sobre letramentos midiáticos e revisão de estudos empíricos recentes realizados sobre educação remota emergencial.

O capítulo 4 é dedicado às opções metodológicas da pesquisa com a descrição de cada etapa, a construção dos instrumentos utilizados, a caracterização das amostras e os métodos de análise.

No capítulo 5, faço uma análise descritiva dos dados coletados no questionário submetidos também ao teste qui-quadrado, com o objetivo de identificar possíveis associações entre diferentes variáveis.

No capítulo 6, apresento inicialmente uma descrição densa das entrevistas realizadas com os professores, seguida da análise a partir das categorias definidas.

Por fim, no capítulo 7 proponho um exercício de reflexão e imaginação sobre um futuro para a escola dialogando com os achados de pesquisa.

3

Revisão de literatura sobre letramentos midiáticos e ERE

Para fundamentar a pesquisa, realizei uma revisão teórica a partir de alguns autores que abordam os letramentos midiáticos, buscando também diálogo com pesquisadores que trazem perspectivas críticas sobre nossas relações com as tecnologias. Na revisão de estudos empíricos, a busca foi por artigos que tratavam do ensino remoto emergencial e se referiam aos letramentos midiáticos. Apresento as temáticas que mais apareceram nos resultados de pesquisa publicados nesses artigos. Além disso, apresento também um apanhado de dados compilados a partir de estudos quantitativos publicados sobre o ERE no Brasil.

3.1

Fundamentação teórica: letramentos midiáticos

Com a forte presença das mídias na sociedade surgem novas formas de ler e escrever e, portanto, a necessidade de novos letramentos. Quando falamos do ensino e aprendizagem da língua escrita chamamos de alfabetização o processo de codificação e decodificação gráfica e sonora, enquanto o letramento, para além da alfabetização, seria o “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (Soares, 2002, p. 145). Ainda segundo Soares (2002, p. 145), esses indivíduos ou grupos sociais, que têm habilidades e atitudes necessárias para participar de práticas de leitura e escrita, “mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.” Dessa forma, os letramentos se modificam ao longo do tempo devido às mudanças nas práticas sociais e ferramentas culturais utilizadas. Com o surgimento de diferentes tecnologias de escrita, promovidas pela cultura midiática, Soares (2002) propõe que se pluralize a palavra letramento, já que diferentes espaços de expressão e variadas formas de produção e disseminação dos conteúdos produzidos resultam em diversos letramentos.

Na medida em que esses novos letramentos são constituídos por tecnologias, códigos, atitudes e valores presentes e adquiridos na interação com mídias que mudam rapidamente, estes também se modificam mutuamente (Buzato, 2010; Pereira et al., 2015). Assim, o domínio de diferentes tipos de linguagem e formas de comunicação produz diferentes tipos de letramentos ou multiletramentos, como defendem alguns teóricos (Miranda, 2018; Rojo; Moura, 2012). Cunhado em 1996 por pesquisadores do *The New London Group* (NLG)¹³, nos EUA, o conceito de multiletramentos enfatiza a pluralidade de linguagens dos diferentes textos disponíveis, sejam impressos, no meio digital ou audiovisuais. De acordo com esses autores (NLG, 1996), a multiplicidade semiótica na construção de textos e a crescente diversidade cultural no mundo de hoje exigem uma visão mais ampla do letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais baseadas na linguagem escrita e oral. Desse modo, propõem que os multiletramentos superam essas limitações ao considerar a multimodalidade dos textos contemporâneos, compostos de muitas linguagens, e que, portanto, exigem não só capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, mas também construções de significados que se multiplicam (pela diversidade das linguagens dos textos) e combinam entre si, sendo mais do que soma do que cada parte significa, tendo que ser compreendidas de forma conjunta. (Rojo; Moura, 2012). Em suma, os multiletramentos compreendem a definição de letramento como prática social e cultural, na medida em que entendem que os processos de significação precisam levar em conta as diversas culturas, contextos, linguagens e canais de comunicação (Miranda, 2018).

Pereira, Pinto e Moura (2015) colocam que, apesar de haver diferentes formas de conceituar os letramentos midiáticos, questões como acesso, recepção, uso crítico e, mais recentemente de produção e participação, estão presentes em muitas definições. Scolari (2018a, p. 5) explica que os diferentes letramentos midiáticos têm histórias e motivações bem distintas: “alguns são, acima de tudo, para proteger os jovens de influências negativas, enquanto outros são para despertar uma consciência crítica; alguns lidam com a gramática básica do meio,

¹³ O termo “multiletramentos” surgiu no manifesto intitulado “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, publicado pelo NLG, que era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, James Paul Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

enquanto outros têm uma abordagem mais conceitual e abrangente.” (Tradução nossa¹⁴).

No entanto, não apenas no Brasil, mas também em outros países, o foco das políticas mídia-educativas se restringe ao acesso aos meios e às capacidades técnicas de utilização (Buckingham, 2013; Castro, 2016; Duarte et al., 2019; Pereira et al., 2019), ignorando a concepção das mídias enquanto cultura e, por isso, sem uma orientação voltada para o pensamento crítico-analítico. Nesse sentido, Buckingham (2010, p. 263) afirma que a educação sobre a mídia deve ser vista como um pré-requisito indispensável para a educação com ou através da mídia:

[...] se quisermos usar a internet, jogos de computador ou outras mídias digitais para ensinar, precisamos equipar os alunos para entender e criticar esses meios: não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de fornecer informações, e não devemos usá-los de um modo meramente funcional ou instrumental. (Tradução nossa¹⁵).

O autor menciona, ainda, que, se fora da escola as crianças e adolescentes estão interagindo com as mídias não como tecnologias, mas como formas culturais, os educadores que desejam usar essas mídias nas escolas não podem negligenciar essas experiências, pelo contrário, precisam fornecer aos alunos meios de compreendê-las. Segundo Buckingham (2010, 2013), essa seria a principal função dos letramentos midiáticos ou digitais, que não se restringem a habilidades mecânicas ou funcionais, mas a uma concepção mais humanista, que inclui a capacidade de analisar e produzir com as mídias criticamente, de forma que se construa conhecimento. “Isso significa fazer perguntas sobre as fontes, os interesses de seus produtores e as maneiras pelas quais ela representa o mundo; e entender como esses desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.” (Buckingham, 2010, p. 267, tradução nossa¹⁶).

¹⁴ “[...] algunas son, sobre todo, para proteger a la gente joven de influencias dañinas, mientras que otras lo son para despertar una conciencia crítica; algunas tratan sobre la gramática básica del medio, mientras que otras tienen un enfoque más conceptual y de mayor alcance.”

¹⁵ “[...] if we want to use the internet or computer games or other digital media to teach, we need to equip students to understand and to critique these media: we cannot regard them simply as neutral means of delivering information, and we should not use them in a merely functional or instrumental way.”

¹⁶ “This means asking questions about the sources of that information, the interests of its producers, and the ways in which it represents the world; and understanding how these technological developments are related to broader social, political and economic forces.”

Especialmente no contexto do ERE, que depende totalmente das tecnologias digitais para acontecer, analisar criticamente as mídias deve incluir a compreensão de que a tecnologia educacional é um negócio multibilionário que engloba grandes corporações mundiais e que seu uso na educação envolve questões relacionadas à distribuição de poder e também de controle, conflito e resistência (Selwyn, 2017). Conforme desvela Alevizou (2020a) em recente artigo sobre educação remota: “primeiro precisamos ter uma conversa mais ampla sobre os valores que queremos que a tecnologia e a mídia digital ajudem a promover”¹⁷ (Alevizou, 2020a, tradução nossa). Compartilhando dessa visão, tomamos como referência uma concepção crítica sobre os letramentos midiáticos.

Outra premissa importante, apontada por autores que defendem uma abordagem crítica sobre as mídias, é que as tecnologias não são neutras, mas promovem valores e interesses, seja na seleção do conteúdo a ser disponibilizado (feita através da programação de algoritmos definidos de acordo com os interesses das empresas, como no caso do Google, Facebook ou YouTube,) ou mesmo nas decisões sobre o *design* do aplicativo ou *software*, que passa por escolhas humanas baseadas em concepções de mundo. Portanto, sua forma de funcionamento também define como serão usados, favorecendo determinados modos de interação do usuário em detrimento de outros, as chamadas *affordances*¹⁸ (Bucher; Helmond, 2018; Harris, 2016; Selwyn, 2011). Outro ponto fundamental é que empresas como Google e Facebook precisam ser vistas como empresas de mídia, independentemente de quem cria o conteúdo que elas fornecem. Segundo Buckingham (2019b), essas empresas gostam de se apresentar apenas como empresas de tecnologia que prestam serviços, como intermediárias neutras. Isso lhes permite escapar de qualquer responsabilidade editorial pelo material que publicam e circulam.

Apesar da expressão “letramento midiático” ter sido bastante incorporada no discurso político de muitos governos a partir da década de 2000, especialmente na Europa e na América do Norte, Buckingham (2019b, 2020) alerta que esta aparece

¹⁷ “We first need to have a wider conversation about the values that we want technology and digital media help promote.”

¹⁸ De acordo com Bucher e Helmon (2018), o conceito de *affordance* é geralmente usado para descrever o que os artefatos materiais, como tecnologias de mídia, permitem que as pessoas façam durante sua interação com eles. Segundo as autoras, o conceito foi “originalmente desenvolvido no campo da psicologia ecológica (Gibson, 2015) e posteriormente adotado em estudos de design (Norman, 1988).” (p. 3, tradução nossa). “Originally developed in the field of ecological psychology (Gibson, 2015) and later adopted in design studies (Norman, 1988).”

mais como retórica de uma necessidade da vida moderna, do que como um comprometimento concreto dos governos. O autor discute seus limites enquanto uma proposta desvinculada de uma prática educativa e que precisaria ser entendida dentro de um contexto político mais amplo, no qual os governos relutam em pautar a regulação da mídia justamente por seus pactos com o chamado “livre mercado”. Sendo assim, acabam recorrendo ao discurso sobre a importância dos letramentos midiáticos como uma forma das pessoas aprenderem a tomar conta delas próprias, transferindo essa responsabilidade do Estado para os indivíduos. Desse modo, Buckingham (2019b, 2020) adverte que os letramentos midiáticos precisam estar inseridos em um programa fundamentado e contínuo de mídia-educação.

Autores como Morozov (2018), Selwyn (2011, 2013, 2017), Buckingham (2010, 2013, 2019b, 2020) e Ferreira (2017, 2020, 2018) nos dão pistas de que os letramentos midiáticos implicam um entendimento crítico profundo sobre as mídias, que inclui a reflexão sobre o nosso uso pessoal e o vínculo emocional e simbólico que possuímos com elas, além do reconhecimento das complexas formas do capitalismo digital moderno que, por exemplo, faz com que as notícias falsas disseminadas sejam altamente rentáveis para grandes plataformas, já que atraem um número grande de cliques (Morozov, 2018). A grande quantidade de dados (*big data*), coleta de usuários e o uso de algoritmos para tratar esses dados através de inteligência artificial fazem parte do modelo de negócio das grandes empresas de tecnologia, as chamadas *big tech*, que são a base do funcionamento do capitalismo digital. Zuboff (2020) denomina esse fenômeno de capitalismo de vigilância que, segundo a autora, se alimenta dos mais variados aspectos da experiência humana como matéria-prima que é transformada em dados comportamentais:

Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como superávit comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros. Os capitalistas de vigilância têm acumulado uma riqueza enorme a partir dessas operações comerciais, uma vez que muitas companhias estão ávidas para apostar em nosso comportamento futuro. (p. 19).

A autora discute as consequências do capitalismo de vigilância para o futuro da humanidade, já que esses dados comportamentais preditivos não só conhecem e preveem nossos comportamentos, mas também podem moldá-los em prol do interesse de terceiros, sejam eles comerciais ou mesmo políticos. Nesse contexto, os letramentos midiáticos requerem uma consciência mais ampla de como a mídia está relacionada a aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos.

Com o crescimento do uso das mídias, principalmente com a centralidade da internet e das redes sociais, vários problemas, como incitação ao ódio, *cyberbullying*, *fake news*, entre outros têm gerado discussões de como gerenciar melhor o ambiente da mídia, inclusive colocando em foco o urgente debate de como regular a internet. Livingstone (2019) ressalta que diante do cenário das dificuldades regulatórias, com empresas globais poderosas e conveniência política de curto prazo, o apelo transforma-se em uma solução que supostamente gera menos desgaste: educar o público que usa a internet. “A motivação é raramente pedagógica, mas sim a política do último recurso” (Tradução nossa¹⁹). A autora sinaliza ainda para o risco que há de, na educação, essa demanda adiar os aspectos positivos do uso das mídias, como aprendizagem autônoma, criatividade, colaboração e participação, uma vez que com o ritmo acelerado da inovação tecnológica acabamos apenas lutando contra os novos danos que surgem inesperadamente. Desse modo, os letramentos midiáticos correm o risco de se limitarem à proteção e segurança. Buckingham (2019b, 2020) também chama a atenção para esse mesmo aspecto, enfatizando que o discurso de ênfase sobre os riscos tem ganhado cada vez mais espaço. Segundo o autor, muitas vezes parte-se de uma visão da tecnologia como a causa desses problemas, pressupondo que se a tecnologia pudesse ser controlada de alguma maneira, essas questões sociais complexas desapareciam, tratando-se, portanto, de um determinismo tecnológico.

A partir de uma ampla pesquisa realizada no contexto europeu em 25 países, Livingstone (2011) conclui que os riscos e benefícios dos usos das mídias estão interconectados já que os usuários mais assíduos e aqueles que mais aproveitam os benefícios são frequentemente os que estão mais em risco. Seria, portanto, improvável minimizar os riscos sem também reduzir os benefícios. Para

¹⁹ “The motivation is rarely pedagogic but, rather, more the policy of ‘last resort’.”

Buckingham (2019b, 2020), essa distinção binária de riscos e benefícios ignora a complexidade e diversidade das práticas diárias das pessoas e leva a uma resposta da educação simplista, fragmentada e contraditória.

Segundo Pereira, Pinto e Moura (2015), a partir da constatação de que não existem parâmetros e nem normas para avaliar os letramentos midiáticos, na última década a Comissão Europeia tem apoiado estudos para que se definam critérios e metodologias e se criem instrumentos para avaliar os níveis de letramentos midiáticos na Europa. Nessa perspectiva, Sara Pereira, pesquisadora e professora da Universidade do Minho em Portugal, em conferência de abertura do 6º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia, realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), em 2018, expôs que há, no campo da mídia-educação, muitas pesquisas sobre as práticas, usos e consumo de mídias, mas ainda são poucos os trabalhos que avaliam as competências midiáticas. Mônica Fantin, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, também apontou a mesma ausência de pesquisas no campo em sua fala no II Congresso Internacional de Educação e Comunicação, realizado na Universidade de São Paulo, em 2018, enfatizando a necessidade das pesquisas brasileiras abordarem as habilidades de letramentos midiáticos de estudantes e professores.

Os termos habilidades e competências têm tido destaque no contexto dos letramentos midiáticos, assim como têm forte presença no campo da educação, aparecendo nos principais documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Segundo Dias (2010), foi a partir dos anos 70 que a palavra “competência” passou a ser utilizada na educação, associada à qualificação profissional e à necessidade de a escola desenvolver uma matriz de avaliação mais efetiva. Segundo a autora, competência é “uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular.” (Dias, 2010, p. 75). No texto da BNCC, a definição de competência aparece como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício

da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2017, p. 8). Os termos “habilidades” e “competências” têm pautado as avaliações educacionais nacionais e internacionais. Segundo o documento básico do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, 2002, p. 11).

Assim, habilidades indicariam ações relacionadas ao que aprendemos a fazer e são parte das competências. Na literatura sobre letramentos midiáticos, os termos habilidades e competências também aparecem em diversas pesquisas e definições do conceito. A seguir apresentaremos uma revisão de literatura com o objetivo de mapear que aspectos os principais pesquisadores da área têm evidenciado em seus modelos conceituais de letramentos midiáticos.

3.1.1

Modelos conceituais para os letramentos midiáticos

Conforme vimos, David Buckingham traz em seus estudos a ênfase na abordagem crítica dos letramentos midiáticos. Para ele, os letramentos midiáticos precisam ser compreendidos como mais do que uma questão instrumental de aprender a usar um dispositivo ou a fazer buscas *on-line*. Apesar de considerar importante que as crianças aprendam a, por exemplo, na internet, localizar e selecionar o material usando mecanismos de buscas e *hiperlinks*, Buckingham (2010, 2013) sustenta que não se deve restringir os letramentos midiáticos apenas a aspectos funcionais. Assim, o autor defende uma noção mais crítica de letramentos midiáticos, que está presente desde seus estudos mais antigos de mídia-educação, mas que ele estende às mídias digitais. Em seu último livro publicado, Buckingham (2019b) se dedica a esclarecer que ser crítico não significa ter uma opinião negativa sobre um assunto, como dita o senso comum, mas como parte de um processo reflexivo, de questionamento sobre nossos próprios preconceitos, interpretações e conclusões. Envolve interrogarmo-nos quanto a suposições fáceis e considerar formas alternativas de analisar um

problema. O pesquisador (2010, 2019b) elenca quatro aspectos conceituais gerais considerados como componentes essenciais dos letramentos midiáticos:

- 1) **representação** – as mídias **representam o mundo**, em vez de simplesmente refleti-lo. Oferecem interpretações e seleções particulares da realidade, que inevitavelmente incorporam **valores e ideologias implícitas**. Os usuários precisam ser capazes de avaliar o material que encontram, as motivações daqueles que o criaram comparando-o com outras fontes;
- 2) **linguagem** – um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a linguagem, mas também de entender como ela funciona. Entender a “gramática” de formas particulares de comunicação e ter **consciência dos códigos e convenções** mais amplos de determinados gêneros. Isso significa adquirir habilidades analíticas e uma metalinguagem para descrever como a linguagem funciona;
- 3) **produção** – entender quem está se comunicando com quem e por quê. Estar ciente das influências comerciais, que são muitas vezes invisíveis para o usuário. Envolve uma consciência ampla **do papel global da publicidade**, promoção e patrocínio e como eles influenciam a natureza da informação que está disponível em primeiro lugar. Se estendendo também às fontes não comerciais e **grupos de interesse** que estão usando cada vez mais a *web* como um meio de persuasão e influência;
- 4) **audiência** – consciência da própria posição como audiência, entendendo como a mídia é direcionada ao público e como diferentes públicos usam e respondem a eles. No caso da internet, isso implica uma conscientização das maneiras pelas quais os usuários obtêm acesso aos *sites*, como são abordados e orientados (ou incentivados a navegar) e como as informações são coletadas sobre eles.

Segundo Buckingham (2019b), esses quatro conceitos abarcam questões fundamentais sobre o poder da mídia, reconhecendo sua natureza dinâmica e complexa. Em cada um há pontos relacionados à economia, à política e à ideologia, sendo também igualmente significativos aspectos relacionados ao prazer, à estética e à imaginação, assim como outras temáticas, como

desigualdades de classe social, gênero ou etnia, todas relevantes dentro de cada conceito.

Amparada pelo artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁰, a Unesco criou uma matriz curricular e de competências voltada para o que ela define como alfabetização midiática e informacional (AMI)²¹. A matriz combina duas áreas consideradas distintas e incorpora elementos de ambas – a alfabetização midiática e a alfabetização informacional:

Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. (Wilson et al., 2013, p. 18).

Assim, a matriz inclui tanto os elementos da alfabetização informacional – definição e articulação de necessidades informacionais; localização e acesso à informação; organização da informação; uso ético da informação; comunicação da informação; uso das habilidades de TICs no processamento da informação – quanto aos elementos da alfabetização midiática – compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas; compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções; avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia; compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática; revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários.

Eshet-Alkalai (2004, 2012, 2019), professor do Tel Hai Academic College, aborda, além das habilidades cognitivas, motoras e sociais para o letramento digital, a importância das habilidades socioemocionais. O autor sugere um modelo conceitual que compreende seis habilidades para o uso de ambientes digitais: (1) habilidade fotovisual (leitura de mensagens representadas visualmente); (2) habilidade de reprodução digital (criação de um novo material a partir de outros já existentes); (3) habilidade de ramificação (construção de conhecimento a partir de navegação não linear e hipertextual); (4) habilidade informacional (capacidade de avaliar a qualidade e validade das informações); (5) habilidade socioemocional

²⁰ O artigo estabelece que “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.”

²¹ O termo original, em inglês, é *media and information literacy* (MIL). Na versão para o português, a Unesco optou por usar a palavra alfabetização.

(saber escapar das armadilhas da internet e trabalhar de forma colaborativa); (6) habilidade em tempo real (capacidade de processar simultaneamente grandes volumes de estímulos em tempo real e em alta velocidade). Segundo Eshet-Alkalai (2004), a habilidade socioemocional é a mais complexa das seis e para adquiri-la os usuários devem ser muito críticos, analíticos e maduros, além de ter um alto grau de habilidade informacional e de ramificação.

Sonia Livingstone (2011, p. 22), pesquisadora inglesa e professora da *London School of Economics*, refere-se especificamente ao conceito de letramento na internet, que para a autora pode ser diferenciado de outras formas de letramento, na medida em que habilidades específicas, experiências e valores culturais associados à internet são distintos daqueles relacionados a outras formas de comunicação.

Agora que a internet converge múltiplas tecnologias, formatos e espaços de mediação e informação – fundindo neste ponto práticas sociais distintas de informação e entretenimento, trabalho e lazer, público e privado, até mesmo infância e vida adulta, nacional e global – é necessária uma convergência da literacidade relacionada às mídias (ou ao audiovisual) e aquela relacionada à informação para que uma rota seja traçada com o objetivo de compreender o que jovens sabem e o que precisam saber muito além da ideia simplista de “usar a internet”.

Entre suas particularidades estão presentes desafios cognitivos e sociais que vão desde o conhecimento sobre o acesso – uso do *hardware*, *software* e serviços – até competências interpretativas, analíticas e avaliativas, envolvendo conteúdos e aquelas reguladas socialmente que incluem normas, regras e acordos aceitos pelos usuários da rede.

Henry Jenkins (2006, 2009), professor do Programa de Estudos de Mídia Comparada do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), entende os novos letramentos midiáticos como “um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam no novo cenário da mídia” (Jenkins, 2006, p. 4, tradução nossa²²). Segundo o autor, a cultura participativa muda o foco do letramento de uma expressão individual para o envolvimento da comunidade.

Uma cultura participativa é uma cultura com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e engajamento cívico, forte apoio à criação e compartilhamento de criações e algum tipo de orientação informal, através do qual o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos novatos. Uma cultura participativa é

²² “[...] a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape.”

também aquela em que os membros acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (ao menos se importam com o que as outras pessoas pensam sobre o que eles criaram). (Jenkins, 2006, p. 3, tradução nossa²³).

Assim, o autor defende que os novos letramentos envolvem habilidades sociais desenvolvidas por meio de colaboração e trabalho em rede. Essas habilidades baseiam-se na alfabetização tradicional, habilidades de pesquisa, habilidades técnicas e habilidades de análise crítica e incluem:

- 1) jogo – capacidade de usar o entorno como forma de resolução de problemas;
- 2) performance – capacidade de adotar identidades alternativas para fins de improvisação e descoberta;
- 3) simulação – capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos do mundo real;
- 4) apropriação – capacidade de *samplear* e *remixar*²⁴ conteúdo de mídia;
- 5) multitarefa – capacidade de ter uma rápida noção do ambiente e mudar o foco conforme necessário para focar em detalhes;
- 6) cognição distribuída – capacidade de interagir de forma significativa com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- 7) inteligência coletiva – capacidade de reunir conhecimento e comparar observações com outros para um objetivo comum;
- 8) julgamento – capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação;
- 9) navegação transmídia – capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- 10) *networking* – capacidade de procurar, sintetizar e disseminar informações;

²³ “A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created).”

²⁴ Remixar significa combinar ou editar materiais já existentes para produzir algo novo. Samplear é fazer isso com materiais sonoros, ou seja, usar trechos de registros sonoros existentes para montar uma nova composição.

- 11) negociação – habilidade de interagir em diversas comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, utilizando e seguindo normas alternativas.

O conceito de letramento transmídia é abordado por Scolari (2018a, 2018b) e por Scolari et al. (2018), que expandem os postulados dos letramentos midiáticos, complementando-os a partir de sua leitura da realidade midiática dos jovens. O letramento transmídia tem como foco principal o que os jovens fazem com as mídias fora do contexto escolar, considerando-os *prosumers* (produtores + consumidores), capazes de partilhar e gerar conteúdos midiáticos de diferentes tipos e níveis de complexidade. As capacidades transmidiáticas²⁵ são uma série de competências no contexto das novas culturas colaborativas relacionadas com a produção, partilha e consumo de mídias digitais interativas, que vão desde processos de resolução de problemas em *games* até a produção e partilha de conteúdo em plataformas *web* e redes sociais.

Com o objetivo de apresentar alguns critérios que devem nortear a educação midiática para definir as novas competências midiáticas, Ferrés e Piscitelli (2015) apresentam uma proposta articulada de dimensões e indicadores. De acordo com os autores, de 2005 a 2010 foi realizada na Espanha uma pesquisa com o objetivo de avaliar o grau de competência midiática da cidadania, envolvendo 17 universidades locais. Com base nos resultados a que chegaram, os pesquisadores elaboraram um documento com dimensões e indicadores que definiam o limite da competência midiática. Com as mudanças ocorridas no cenário comunicativo desde 2005, os autores propõem modificações na definição de competência midiática e ajustes na formulação das dimensões com a incorporação de novos indicadores. Na nova proposta, a competência midiática envolve o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas: (1) linguagem, (2) tecnologia, (3) processos de interação, (4) processos de produção e difusão, (5) ideologia e valores, (6) estética. A partir dessas dimensões são

²⁵ A pesquisa “*Transmedia literacy*”, realizada de 2015 a 2018, envolveu 8 países e criou uma taxonomia de capacidades transmidiáticas. “Trata-se de um dos mapas mais exaustivos de capacidades relacionadas com a produção, consumo e pós-produção de media já realizados no contexto da cultura transmediática dos jovens. As capacidades transmediáticas identificadas durante a investigação foram divididas em 9 dimensões (produção, prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, media e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética), incluindo cada uma delas 44 capacidades principais e, num segundo nível, 190 capacidades específicas.” (Scolari, 2018b, p. 9).

elaborados indicadores, sendo cada um deles relacionado aos âmbitos de análise das mensagens e de produção de mídias.

De forma geral, os conceitos sobre os letramentos midiáticos trazidos pelos diversos autores apontam para a necessidade de adquirirmos competências e habilidades midiáticas de ordens diversas. Desse modo, consideramos importante também buscar pesquisas empíricas com o objetivo de entender como a avaliação de níveis de competências/habilidades midiáticas tem sido abordada no campo científico.

Um primeiro levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o tema mostrou estudos recentes realizados principalmente na Europa. Lopes et al. (2015) publicaram um artigo apresentando os estudos portugueses mais significativos de avaliação de competências de letramentos midiáticos e chamam a atenção para o fato de que todos foram desenvolvidos na última década. Os autores salientam que o tema é ainda pouco explorado, mas que está em crescimento, impulsionado pela recomendação feita pela União Europeia, em 2009, para a urgência de se efetuarem estudos de grande escala sobre os diferentes aspectos de dimensões dos letramentos midiáticos, medindo os níveis de evolução em longo prazo e se disponibilizando a apoiar estudos exploratórios que objetivem criar instrumentos metodológicos para tal medição. Entre as pesquisas registradas no artigo, encontra-se um estudo de Sara Pereira, Manoel Pinto e Pedro Moura (2015), intitulado “Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano”, que avalia os níveis de letramento midiático²⁶ de um conjunto de alunos portugueses matriculados o último ano do ensino secundário e desenvolve e testa um instrumento de avaliação de competências no letramento para os meios. Entre os principais achados está a onipresença dos usos e acessos, que não indicam maior competência, já que “tomado isoladamente, usar muito ou pouco um dado meio não equivale a um maior ou menor nível de literacia mediática.” (Pereira, Pinto e Moura, 2015, p. 16). Quanto à avaliação dos níveis de letramento, os resultados foram bastante negativos: dos 679 alunos que responderam ao questionário, apenas 32 ficaram acima do patamar estabelecido como uma avaliação positiva.

²⁶ Em Portugal, usa-se o termo “literacia mediática”.

Silber-Varod, Eshet-Alkalai e Geri (2019) analisam tendências de mudanças na pesquisa sobre competências básicas de letramento digital, através de análise de conteúdo da literatura acadêmica educacional dos últimos 37 anos (1980-2016)²⁷. De acordo com os autores:

[...] estudos contemporâneos indicam que, para utilizar eficazmente essas tecnologias, instrutores e alunos devem dominar uma série de competências cognitivas e socioemocionais, comumente denominadas competências de alfabetização digital ou habilidades do século XXI. (Silber-Varod; Eshet-Alkalai; Geri, 2019, p. 1, tradução nossa²⁸).

Assim, com base em modelos conceituais já estabelecidos pela literatura da área, os autores incluíram em sua análise sete habilidades: colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, letramento informacional, resolução de problemas e habilidades socioemocionais. Foram utilizados métodos para exploração de grandes conjuntos de dados dos textos, a fim de identificar padrões de mudança ao longo do tempo no campo da educação, em geral, e em relação às habilidades digitais, em particular. Os resultados revelaram que, de maneira geral, nos artigos de pesquisa educacional, entre os sete termos examinados, a comunicação é a habilidade de letramento digital preponderante, seguida pela solução de problemas e colaboração. Além disso, quando a busca associou os sete termos à expressão “habilidades”, os termos mais presentes foram “letramento informacional” e “pensamento crítico”. No entanto, os autores ressaltam que o interesse da pesquisa educacional nas “habilidades do século XXI” em contextos tecnológicos é marginal, uma vez que a combinação do termo mais proeminente, que é “comunicação”, com “habilidade” e “tecnologia”, apesar de crescer a partir de 2003, só chega a aparecer, em 2014, em 6% do total de documentos pesquisados.

O quadro a seguir sintetiza os modelos conceituais levantados pelos diferentes pesquisadores. Foram utilizadas marcações em cores para as habilidades relativas à produção de mídias (amarelo) e análise de conteúdo (azul).

²⁷ Os dados foram coletados por meio de consultas de pesquisa avançada de publicações revisadas por pares no banco de dados do *Education Resources Information Center* (ERIC).

²⁸ “Contemporary studies indicate that in order to effectively utilize these technologies, instructors and learners alike must master a range of cognitive and socio-emotional competencies, commonly termed ‘digital literacy competencies’ or ‘21st century skills’.”

AUTOR(ES)	MODELOS CONCEITUAIS PARA OS LETRAMENTOS MIDIÁTICOS
Buckingham (2010)	(1) Representação; (2) Linguagem; (3) Produção; (4) Audiência.
Unesco (2013)	(1) Alfabetização informacional : definição e articulação de necessidades informacionais; localização e acesso à informação; acesso à informação; organização da informação; uso ético da informação; comunicação da informação; uso das habilidades de TICs no processamento da informação; (2) Alfabetização midiática : compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas; compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções; avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia; compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática; revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários.
Eshet-Alkalai (2004, 2012)	(1) Habilidade fotovisual; (2) habilidade de reprodução digital; (3) habilidade de ramificação; (4) habilidade informacional; (5) habilidade socioemocional; (6) habilidade em tempo real.
Livingstone (2011)	(1) Conhecimento sobre o acesso e produção – uso do hardware, software e serviços; (2) Competências interpretativas, analíticas e avaliativas envolvendo conteúdos; (3) Competências reguladas socialmente – incluem normas, regras e acordos aceitos pelos usuários da rede.
Jenkins (2006)	(1) Jogo; (2) Performance; (3) Simulação; (4) Apropriação; (5) Multitarefa; (6) Cognição distribuída; (7) Inteligência; (8) Julgamento; (9) Navegação Transmídia; (10) Networking; (11) Negociação
Scolari (2018b)	(1) Produção; (2) Prevenção de risco; (3) Performance; (4) Gestão de conteúdo; (5) Gestão individual; (6) Gestão social; (7) Mídia e tecnologia; (8) Ideologia e ética; (9) Narrativa e estética.
Ferrés e Piscitelli (2015)	Âmbitos de análise (a) e produção (b) de seis dimensões básicas: (1) linguagem; (2) tecnologia; (3) processos de interação; (4) processos de produção e difusão; (5) ideologia; (6) valores, estética.
Silber-Varod, Eshet-Alkalai e Geri (2019)	(1) Colaboração; (2) Comunicação; (3) Criatividade; (4) Pensamento crítico; (5) Letramento informacional; (6) Resolução de problemas; (7) Habilidades socioemocionais.

Quadro 1 – Modelos conceituais para os letramentos midiáticos

Fonte: Elaboração própria.

O mapeamento realizado revela que não há consenso na literatura sobre um modelo conceitual para os letramentos midiáticos. Entretanto, percebem-se muitos pontos em comum e interfaces entre a ancoragem teórica e as habilidades e competências listadas pelos autores. De modo geral, nota-se que as habilidades que mais se sobrepõem no quadro são relacionadas à análise de conteúdo e produção de mídias. Ainda que não apareçam nos modelos exatamente com esses termos, ambas abarcam várias habilidades citadas pelos autores. As habilidades que correspondem à produção de mídias, marcadas em amarelo no quadro,

aparecem na maioria das propostas, ainda que descritas de outra forma. Do mesmo modo, as habilidades de análise de conteúdo, marcadas em azul, aparecem em todos os modelos com outras caracterizações.

3.1.2

Proposta de modelo conceitual para os letramentos midiáticos

Conforme inferimos, apesar dos modelos conceituais terem alguns pontos em comum, ainda resultam em um quadro amplo. Portanto, neste estudo, optamos pela adoção de um modelo próprio, estabelecendo contornos para o conceito de letramentos midiáticos, que pode ser tomado como parâmetro de análise no campo da pesquisa. Buscando uma maneira de representar graficamente o conceito, foi criado um diagrama composto por três eixos considerados alicerces: produção, linguagem e contexto midiático.



Figura 1 – Representação do conceito de letramentos midiáticos a partir de uma perspectiva crítica e fundamentada na mídia-educação

Fonte: Elaboração própria.

O diagrama ajuda a entender que há uma relação direta de maneira inter-relacionada entre cada um dos três eixos que compõem o conceito, ou seja, não só cada um deles é absolutamente necessário para o conceito, como também estão totalmente interligados. No entanto, é importante frisar que os letramentos midiáticos não têm apenas a dimensão material do aparelho ou dispositivo, mas, como propõe Gourlay (2017), são também socialmente situados e corporificados. Dessa maneira, têm como sustentação o contexto onde ocorrem essas práticas, o ambiente físico e os sujeitos envolvidos. Além disso, a imagem traz também a perspectiva crítica, como elemento que dá contorno aos três eixos. A leitura de obras (Buckingham, 2019b; Ferreira, 2021; Morozov, 2018; Selwyn, 2017) que trazem uma abordagem crítica sobre nossas relações com as tecnologias proporcionou a compreensão de que, especialmente na era do capitalismo digital (Buckingham, 2019b; Morozov, 2018), essa perspectiva crítica é parte estruturante dos letramentos midiáticos, sendo transversal a todos os elementos que os constituem. Corroborando com essa proposta, no relatório “Letramentos digitais e inclusão digital no Brasil contemporâneo” (Gonsales, 2021), recentemente publicado, Buzato e King (2021, p. 7) afirmam que os conceitos de inclusão digital e letramento digital precisam ser expandidos, incluindo um entendimento crítico sobre o funcionamento desses sistemas midiáticos:

A atualização dos dois conceitos deve contemplar o atual cenário da cultura digital, isto é, um cenário fortemente marcado por plataformas de comunicação e relacionamento, dadificação, algoritmos sociais, inteligência artificial, vigilância, populismo digital, desinformação sistemática, além da ocupação dos espaços cívicos e institucionais por oligopólios empresariais.

Buzato e King (2021) alertam que as agendas dos governos e organizações sociais, antes voltadas principalmente para infraestrutura, acesso e participação nas mídias, vêm se mostrando insuficientes frente às questões que se apresentam na atualidade, como o uso de dados pelas grandes plataformas, a manipulação por algoritmos e a desinformação.

Diante de um contexto midiático que se complexifica, é preciso enfatizar, conforme reivindica Buckingham (2019b, 2020), que os letramentos midiáticos devem fazer parte de uma prática educativa, dentro de um programa fundamentado e contínuo de mídia-educação nas escolas, de forma a configurar-se como um compromisso dos governos e não apenas uma responsabilidade individual dos cidadãos.

A seguir, destrincharemos cada um desses três eixos, que conjugam muito do que os autores levantados no Quadro 1 propõem.

- **Contexto midiático** – está representado como o maior eixo do modelo, uma vez que se refere ao conhecimento sobre o contexto das mídias em geral. Abarca a compreensão: (1) dos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem as mídias e o fato de que estas não são neutras, mas fornecem interpretações próprias da realidade, fomentando determinados valores e interesses; (2) das formas de uso pessoal, as opções e controle que de fato os sujeitos possuem em seu uso e o investimento emocional e simbólico que fazem nas mídias; (3) do funcionamento do capitalismo digital, que inclui as formas como operam os *sites* e as grandes plataformas digitais, como se baseia o sistema de lucro das grandes empresas de mídia e de que maneira são utilizados nossos dados pela inteligência artificial para alimentar esses *sites* e plataformas; (4) das leis, direitos e políticas de regulação das mídias.
- **Linguagem** – o elemento da linguagem é baseado no que propõe o modelo de Buckingham (2010, 2019b). Refere-se à compreensão: (1) do funcionamento das diversas formas de linguagem utilizadas para transmitir ideias ou significados através da combinação ou sequência de imagens, sons ou palavras, incluindo como essas convenções e códigos operam em diferentes tipos ou gêneros de mídia; (2) dos aspectos éticos e estéticos presentes nas diferentes linguagens midiáticas; (3) das regras sociais estabelecidas para seu uso e de como se tornam aceitas determinadas formas de linguagem.
- **Produção** – este elemento aparece em quase todos os modelos dos autores citados no Quadro 1 e está presente no campo da mídia-educação desde seus primórdios. Compreendemos como fundamental para os letramentos midiáticos a habilidade de produção de mídias em diferentes linguagens. Para tanto, é primordial a compreensão do funcionamento da linguagem (elemento anterior), mas também: (1) conhecimento técnico para o uso de equipamentos e *softwares* que permitam a produção de textos, sons, imagens fixas e imagens em movimento; (2) discernimento e caracterização dos diferentes públicos que consomem as produções midiáticas; (3) noções éticas e estéticas na produção de mídias; (4)

percepção sobre as intenções do produtor de mídia (empresas ou usuários).

Em consonância com o que aponta Gourlay (2017), esta proposta de modelo conceitual de letramentos midiáticos, não deve ser tomada como um produto pronto com uma lista de habilidades transferíveis. A autora defende que a análise de uma prática de letramento midiático deve considerar elementos que muitas vezes não são levados em conta, como os espaços físicos e temporais, os artefatos utilizados, a ação subjetiva dos sujeitos e também o contexto social em que ocorrem, uma vez que estão integradas ao que ela chama de prática sociomaterial. Assim, atividades como um texto para um *blog* ou a criação de um vídeo para uma rede social são realizadas por um sujeito para serem vistas por outro, ou seja, são eminentemente sociais e, portanto, nunca podem ser separadas do seu contexto social.

Um aspecto que Gourlay (2017) ressalta na análise das práticas de letramentos midiáticos é atentar para onde o aluno está materialmente, seja na sala de aula, em outro espaço público ou mesmo em sua casa. Considerando o ERE, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola passou a acontecer dentro dos espaços domésticos, que variam consideravelmente devido à grande desigualdade socioeconômica presente no país. Outra dimensão que, para Gourlay (2017), não pode ser negligenciada é o tempo, já que o estudo e também – pensando nos sujeitos desta pesquisa – a tarefa de ensinar do professor pode ocorrer em outros momentos, que não o delimitado em sala de aula presencialmente, proporcionando uma flexibilidade que pode ser libertadora, mas também se apresentar como um desafio para organização do tempo.

Complementando essa visão mais ampla sobre os letramentos midiáticos, Gourlay (2017) também atribui relevância aos dispositivos, não os considerando como meras ferramentas, uma vez que uma ferramenta carrega a ideia de um uso pré-determinado, como algo que apenas responde aos comandos do usuário. Longe disso, os dispositivos digitais são essencialmente dialógicos e têm um papel ativo nas práticas de letramentos. Outro aspecto levantado por Gourlay (2017) é a existência de um entrelaçamento entre práticas digitais e outras que ela chama de materiais corporificadas, que seriam, por exemplo, o uso de impressos ou a escrita à mão. A autora aponta que há uma visão binária sobre as práticas de

letramentos midiáticos, como se houvesse uma divisão entre o “digital” e o “analógico”. Nessa perspectiva, enfatiza-se o digital, sem observar que as práticas de letramentos ocorrem em correlação com práticas analógicas.

Em suma, as práticas de letramentos midiáticos são construídas em uma rede complexa e possuem como elementos estruturantes as subjetividades dos sujeitos envolvidos, o ambiente físico em que ocorrem, os contextos sociais e também os materiais. Partindo dessa concepção, Gurlay (2017, p. 419) esclarece: “as limitações de uma concepção linear e baseada em competências do letramento digital são expostas, e a complexidade e distribuição da ação e das práticas dos alunos são reconhecidas.”

A inclusão desses elementos em nossa proposta de modelo conceitual para os letramentos midiáticos também encontra diálogo com o que propunham autores dos Estudos Culturais Latino-Americanos. Jesús Martín-Barbero (2003), em seu livro “Dos meios às mediações”, publicado há mais de 30 anos, propôs um deslocamento do eixo de debate no campo da comunicação, dos meios para as mediações. Olhar para as mediações significa analisar as diferentes apropriações a partir do uso dos meios, as resistências que ocorrem dependendo do ambiente, contexto social e subjetividades dos sujeitos. Para o autor, o receptor produz sentidos sobre o que vê e, a partir da sua experiência, ressignifica o que recebe dos meios. De acordo com ele, os diferentes modos de uso que os sujeitos fazem das mídias perpassam não só os contextos sociais, mas fundamentalmente se manifestam nas formas de organização do tempo e do espaço cotidianos. As ritualidades, segundo Martín-Barbero (2018), remetem aos diferentes usos sociais dos meios, marcados pelo gênero, classe, acesso à educação, hábitos familiares, comunitários, entre outros aspectos que compõem a experiência de interação com as mídias.

Sendo assim, as mediações ocorrem no espaço de atuação das culturas cotidianas e, por isso, ele defende um olhar da comunicação a partir da cultura. Pesquisando os modos de uso dos meios na América Latina, Martín-Barbero (2004, p. 192) ressalta que apesar das tecnologias serem, “em última instância a realização de uma cultura e dominação das relações culturais”, há processos de redesenho e resistência dos sujeitos. Ainda que tenha escrito esses textos muito antes da existência das *big tech* e do chamado “capitalismo digital” (Buckingham, 2019b; Morozov, 2018), sua proposta de deslocamento metodológico dos meios

às mediações abarcava reflexões sobre a complexidade da presença das mídias em nossas vidas:

Como assumir, então, o espessor, social e perceptivo que hoje revestem as tecnologias comunicacionais, seus modos transversais de presença na cotidianidade, desde o trabalho ao jogo, suas espessas formas de mediação tanto do conhecimento como da política, sem ceder ao realismo da inevitabilidade que produz a fascinação tecnológica, e sem se deixar apanhar na cumplicidade discursiva da modernização neoliberal – racionalizadora do mercado como único princípio organizador da sociedade em seu conjunto – com o saber tecnológico, segundo o qual, esgotado o motor da luta de classes, a história teria encontrado seu substituto nos avatares da informação e comunicação? (Martín-Barbero, 2018, p. 13).

Esses questionamentos nos ajudam a ampliar nossa visão sobre os letramentos midiáticos, entendendo que as tecnologias por si só não determinam os sentidos produzidos a partir das interações com elas. Assim, ressalta-se a importância de se olhar para o que ele chama de ritualidades, que aparecem no entorno do nosso esquema que representa o modelo para os letramentos midiáticos (Figura 1). No entanto, como o próprio autor coloca, não é possível se abster de um olhar crítico sobre os meios, especialmente no contexto atual em que aplicativos criados no Vale do Silício aparecem como a solução para problemas sociais e políticos de diversas ordens (Morozov, 2018). Nesse sentido, nosso modelo conceitual para os letramentos midiáticos que servirá de guia para análise dos dados desta pesquisa foge da proposta de uma lista de habilidades ou de uma caixa de ferramentas e busca abarcar a complexidade dos meios, das mediações e das práticas educativas, considerando ainda o delicado contexto de ensino remoto emergencial.

3.2

Revisão de estudos empíricos²⁹: pesquisas sobre educação emergencial remota

Em uma entrevista sobre os impactos da pandemia, Selwyn afirma que para pensar o futuro, o melhor exercício é refletir mais profundamente sobre o presente. E, em meio a essa turbulência que estamos vivenciando, o pesquisador provoca a nos perguntarmos: “O que há de novo aqui?” e ‘Como as coisas

²⁹ Ao utilizar este termo pretendemos excluir os artigos e livros exclusivamente teóricos e também os ensaios analíticos.

poderiam ser de outra forma?” (Selwyn; Jandric, 2020, p. 1003, tradução nossa³⁰). Como Selwyn coloca, para pensar o futuro da educação pós-pandemia é preciso, antes, refletir sobre o presente. O objetivo da revisão de estudos empíricos é justamente tentar entender esse presente a partir do que já foi publicado sobre o assunto de forma a nos ajudar a responder a primeira provocação de Selwyn: o que há de novo aqui? É preciso destacar que pesquisar sobre uma temática – a educação remota emergencial – tão recente em um campo científico traz desafios de diversas ordens e um deles é o fato das análises consolidadas ou sistematizadas a respeito estarem em ainda sendo publicadas.

Na busca em bases de dados por pesquisas publicadas sobre o assunto entre 2020 e 2021, o número de artigos aumentava exponencialmente a cada dia. Dada a grande quantidade de textos sobre o ERE³¹ e a amplitude de enfoques dos artigos encontrados, a busca foi feita juntando duas palavras-chaves de forma a encontrar publicações relevantes para o objetivo da pesquisa. Os descritores utilizados foram: “ensino remoto emergencial” e “letramento midiático”, além das variações “ensino remoto”, “letramento digital” e, em alguns bancos de dados, “Covid-19”. O período de buscas abrangeu o ano de 2020 (início da pandemia) até julho de 2021. Quando a base de dados permitia, a pesquisa centrava em periódicos revisados por pares. Nas bases internacionais, as buscas foram realizadas com os termos em inglês: “*emergency remote education*”, “*emergency remote teaching*” e “*emergency remote learning*”, já que as três formas são usadas na língua inglesa. Os três termos foram conjugados com: “*media literacy*” e “*digital literacy*”. Até julho de 2021, o quantitativo de pesquisas encontradas nos principais bancos de dados está sintetizado no Quadro 2.

³⁰ “‘*What is new here?*’ and ‘*How might things be otherwise?*’”.

³¹ No Google Acadêmico, a busca pela palavra-chave “*emergency remote teaching*” em qualquer lugar do artigo trouxe em torno de 423 mil resultados.

BASE DE DADOS	TERMO PESQUISADO	TOTAL
Portal Capes	“Ensino remoto emergencial”	62
	“Ensino remoto emergencial” e “letramento digital / midiático”	0
	“Covid-19” e “letramento digital/midiático”	1
DOAJ	“emergency remote education/ teaching/ learning” e “media/ digital literacy”	0
	“Covid-19” e “digital/media literacy”	9
ERIC	“emergency remote education / teaching/ learning” e “media/ digital literacy”	1
	“Covid-19” e “digital/ media literacy”	14
Redalyc e Latindex	“emergency remote education/ teaching/ learning”	0
Google Acadêmico	“emergency remote education” e “media literacy”	7
	“emergency remote learning” e “media literacy”	16
	“emergency remote teaching” e “media literacy”	65
	“emergency remote education” e “digital literacy”	79
	“emergency remote learning” e “digital literacy”	97
	“emergency remote teaching” e “digital literacy”	393

Quadro 2 – Quantidade de publicações encontradas nas bases de dados em julho de 2021

Fonte: Elaboração própria.

A busca no Portal Capes e *The Directory of Open Access Journals* (DOAJ) se deu por serem base de dados expressivas, assim como no *Education Resources Information Center* (ERIC), tido como o principal banco internacional da área da educação. No Portal Capes, o termo “ensino remoto emergencial” apontou 62 artigos, mas quando conjugado com “letramento midiático ou digital”, os resultados foram quase inexistentes.

Para que a pesquisa abarcasse também artigos latino-americanos, as buscas foram realizadas no *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) e também no *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Latindex). Ambos não possuem sistema de busca avançada com conjugação de duas palavras-chave e as pesquisas pelos termos relacionados ao ensino remoto não tiveram resultados.

O Google Acadêmico não possui bons filtros para as buscas e, por isso, traz resultados bem amplos, com muitos textos irrelevantes e repetidos. Após esse primeiro levantamento, foi realizada uma seleção de artigos a partir da leitura dos

resumos. Foram descartados aqueles relacionados ao ensino superior e à educação infantil (segmentos não abordados nesta pesquisa) e também artigos que, apesar de aparecerem entre os resultados de busca, não tinham relação com o tema da pesquisa, o que ocorreu especialmente nas publicações encontradas no Google Acadêmico. Assim, chegou-se ao resultado de 63 documentos, sendo alguns livros digitais, que contavam com mais de um artigo. Todos tratavam do ERE e se referiam aos letramentos midiáticos de maneiras distintas, alguns com foco maior em questões relacionadas aos letramentos, outros citando o tema entre outras questões discutidas.

A construção da revisão de literatura foi realizada com o Atlas.ti³², *software* para análise qualitativa de dados que possui diversas ferramentas para organizar e gerir grandes quantidades de dados de forma sistemática. A leitura dos artigos teve como foco principal os resultados encontrados nas pesquisas. Através do *software* foram criados códigos agrupando temáticas que mais se repetiam entre os resultados encontrados. O Quadro 3 foi gerado no Atlas.ti e mostra os códigos criados (linhas)³³ e as frequências absolutas e relativas em que cada código aparece nos 63 arquivos de texto.

³² Trata-se de um *software* pago. Nesta pesquisa, utilizamos a versão 9 que era a mais recente disponível quando iniciamos o trabalho de tratamento de dados. É importante ressaltar que o Atlas.ti gerencia arquivos de texto, áudio e vídeo e relaciona códigos e demais informações sobre o material inserido em suas bases, conforme as demandas do usuário. O programa não indica relações possíveis dos dados nem analisa o conteúdo com base em algoritmo. Todas as análises do material nele incluído são construídas pelo pesquisador.

³³ A análise dos artigos gerou a criação de 24 códigos. Foram registrados no quadro apenas os códigos que tiveram frequências mais significativas que serão tratados do texto.

		ERE e Letra... 63 204
◇ ERE: emocional	12	12 8,16%
◇ ERE: falta de estrutura / desigualdades	37	36 24,49%
◇ ERE: formação professores	22	18 12,24%
◇ ERE: futuro	21	21 14,29%
◇ ERE: habilidades LM	21	13 8,84%
◇ ERE: motivação alunos	9	9 6,12%
◇ ERE: plataformização e vigilância	24	24 16,33%
◇ ERE: sobrecarga professores	14	14 9,52%
Totais		147 100,00%

Quadro 3 – Frequências absolutas e relativas dos códigos criados para identificação de temáticas recorrentes nos estudos empíricos

Fonte: Elaboração própria com base no Atlas.ti.

O tema que aparece com maior frequência nos estudos revisados refere-se à falta de estrutura tecnológica (internet e dispositivos) e às consequentes desigualdades educacionais geradas durante o ERE. Pesquisas em diferentes países do mundo pontuam a ampliação das desigualdades econômicas, sociais e educacionais provocadas pela pandemia (Bozkurt et al., 2020). O estudo de caso coletivo sobre o ERE, publicado por Bozkurt et al. (2020), a partir de lições aprendidas em 31 países que representam 62,7% de toda a população mundial, destaca que a injustiça social, a desigualdade e a exclusão digital foram exacerbadas durante a pandemia e precisam de medidas específicas e direcionadas para serem superadas.

Assim, a dificuldade de acesso à internet e a dispositivos apresenta-se como uma das principais barreiras para o ERE, de acordo com os artigos levantados (Alevizou, 2020b; Aydin; Erol, 2021; Bond, 2020; Bozkurt et al., 2020; Cavalcante et al., 2020; Chan et al., 2020; Du Preez; Le Grange, 2020; Facer; Selwyn, 2021; Ferrer, 2020; Ferri et al., 2020; Gentles; Brown, 2021; Gonzaga, 2020; Kirshner, 2020; Larrosa, 2020; Paes; Freitas, 2020; Portillo et al., 2020; Pretto et al., 2020; Puiggrós, 2020; Rodríguez et al., 2021; Safta-zecheria et al., 2020; Sahlberg, 2021; Sampaio, 2020; Selwyn; Jandric, 2020; Skliar, 2020b;

Williamson et al., 2020). No entanto, Williamson et al. (2020) lembram que o motivo central pelo qual muitas famílias não têm acesso digital é a falta de recursos devido à desigualdade social. Os autores salientam que estudantes com melhores condições socioeconômicas tendem a se beneficiar mais educacional e socialmente do uso de tecnologias. Assim, não basta promover acesso para que a desigualdade educacional seja corrigida.

Sahlberg (2021) analisou os sistemas educacionais da Austrália e da Finlândia e conclui que para se repensar a educação pós-pandemia é preciso unir esforços em torno de maior equidade. Para tanto, as atuais desigualdades socioeconômicas precisam ser abordadas desde o início, na primeira infância, através de políticas de saúde preventiva, educação e cuidados infantis de alta qualidade, além de políticas de intervenção precoce para ajudar as crianças a recuperarem defasagens de aprendizagem, reduzindo as lacunas de desempenho entre os alunos. O autor destaca também que as escolas que conseguiram implementar melhor as políticas e ações pedagógicas durante a pandemia foram aquelas em que os sistemas educacionais são construídos sobre profissionalismo baseado na confiança, onde professores e diretores têm flexibilidade e autonomia para adaptar o currículo às necessidades locais, ajustar o ensino e a aprendizagem às novas circunstâncias e que dependem menos de padrões medidos externamente.

Nesse sentido, Selwyn (2020) alerta que falar no uso de tecnologias na educação como um processo globalizado durante a pandemia não faz sentido algum. Segundo ele, não houve uma experiência homogênea de ensino remoto dentro de qualquer cidade, escola ou mesmo em uma turma. O pesquisador relata que na Austrália, professores administravam duas ou três vias diferentes de ensino remoto para suas aulas – atendendo, assim, às famílias com bom acesso à internet, aquelas com baixa conexão e outras com pouca ou nenhuma, às vezes com um celular para ser dividido por uma família numerosa –, tendo que combinar uma miscelânea de propostas diferentes de uso de tecnologia e também recorrendo a pacotes de materiais impressos.

No Brasil, Cavalcante et al. (2020) apresentam resultados obtidos através da estimação dos determinantes do acesso à internet, do recebimento de atividades escolares durante o fechamento das escolas e do desempenho dos alunos em testes padronizados de português e matemática, concluindo que a desigualdade

educacional entre alunos irá aumentar para todos os níveis de ensino em decorrência da pandemia.

Outra questão bastante recorrente entre os artigos encontrados é relativa à “plataformização” do ensino e consequente vigilância ocasionada pelo acesso aos dados dos usuários por plataformas educacionais privadas, adotadas no ensino remoto por redes públicas e escolas privadas. Poell et al. (2020, p. 2) definem a “plataformização” como “a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida. Ela também envolve a reorganização de práticas e imaginários culturais em torno dessas plataformas.”

Williamson et al. (2020) abordam justamente o uso dessas plataformas na educação e referem-se à “plataformização da escolarização” no contexto do ERE, em que, segundo os autores, as grandes plataformas educacionais se tornaram um dos poucos poderes centralizadores que uniu escolas como um sistema nacional. Os autores sublinham que as “pedagogias pandêmicas” se tornaram o foco da indústria de tecnologia educacional e que a partir do início da pandemia na Ásia e o fechamento das escolas, as empresas de educação e tecnologia aumentaram consideravelmente a comercialização de produtos para apoiar o aprendizado *on-line*. Produtos que vão desde ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), como o Google Sala de Aula e o Microsoft Teams, até serviços de videoconferências, como o Zoom e o Google Meet ou provedores de conteúdo educacional. Segundo os autores, fica claro que tais empresas de tecnologia estão tratando a crise como uma oportunidade de negócios duradouros, acarretando possíveis consequências para a forma como a educação pública é compreendida e praticada mesmo depois da pandemia. Assim, de acordo com Williamson et al. (2020), esse cenário não deve ser visto simplesmente como uma resposta de emergência a uma crise de saúde pública, mas como um protótipo da educação como um serviço privado e uma oportunidade de recentralizar a descentralização dos sistemas de ensino por meio de soluções digitais proprietárias.

Pretto et al. (2020) e Bozkurt et al. (2020) advertem para os riscos da entrega dos dados escolares, que incluem informações diversas sobre a escola, alunos, professores e famílias, para essas grandes empresas de tecnologia, através dessas plataformas, já que isso implica controle e vigilância sobre uma parcela significativa da população, especialmente quando pensamos nas redes públicas de

ensino no Brasil. De acordo com Williamson et al. (2020), a pandemia de Covid-19 está sendo tratada como um experimento para o uso de dados de educação em larga escala, de maneiras que podem fortalecer e promover os interesses dessas empresas. Tais questões são ratificadas por Gleason e Heath (2021) que, ao analisarem o Google Sala de Aula, concluem que a plataforma expõe os alunos a práticas desnecessárias de vigilância e monitoramento, ao mesmo tempo em que os submetem a regimes de coleta e compartilhamento de dados para o lucro corporativo. Teräs et al. (2020) explicam que muitas dessas ferramentas utilizadas em larga escala no ERE empregam requisitos de *login* e *cookies* de rastreamento para capturar e coletar dados que podem ser monetizados no futuro. De acordo com os autores, este é um modelo de negócios em ascensão no capitalismo digital, em que o desenvolvimento de produtos e serviços tecnológicos é menos importante do que a propriedade e o controle de dados pessoais ativos.

Outra questão decorrente da “plataformização”, levantada por Perrotta et al. (2021) e por Gewerk et al. (2020) é a vigilância das práticas pedagógicas e controle do trabalho dos professores pela gestão das escolas ou secretarias de educação. Castañeda e Williamson (2021) esclarecem que os dados sobre o desempenho do professor também podem ser coletados pelas plataformas, citando exemplos de utilização desses dados em cálculos de cruzamentos com o desempenho e progressão do aluno para serem empregados como ferramentas para a tomada de decisão sobre a carreira dos educadores.

Inquietações relacionadas ao futuro pós-pandemia também tiveram destaque nos artigos levantados (Alevizou, 2020b, 2020a; Gewerc et al., 2020; Larrosa, 2020; Lepp et al., 2021; Oliveira et al., 2020; Pretto et al., 2020; Santos et al., 2020; Selwyn; Jandric, 2020; Teräs et al., 2020; Williamson et al., 2020). Diversos autores consideram este um momento crítico para reflexão sobre como as escolhas das escolas e redes de ensino durante a pandemia podem afetar a educação não só durante, mas também após o ERE. Nesse sentido, alguns desses pesquisadores (Teräs et al., 2020; Williamson et al., 2020) convocam pesquisas futuras que examinem os efeitos e consequências da expansão e incorporação de tecnologias e mídias digitais em sistemas, instituições e práticas educacionais em todo o mundo.

Em texto escrito antes da pandemia, Selwyn et al. (2020) especularam sobre seis áreas para as quais os pesquisadores críticos de tecnologia educacional

deveriam direcionar sua atenção na próxima década. Antecipam questões que foram vivenciadas quando se iniciou o ensino remoto, relacionadas, por exemplo, às desigualdades digitais, ao uso maciço de dados de professores e estudantes por plataformas educacionais e à influência das grandes corporações de tecnologia na tomada de decisões de políticas educacionais enquanto lucram com elas. Diante dessas perspectivas, enfatizam a importância da pesquisa crítica propor alternativas em direção a economias solidárias, tecnologias que promovam cooperação e *design* respeitoso. Ao analisarem narrativas de professores durante o ERE, Santos et al. (2020, p. 1646) levantam algumas questões para pensarmos o futuro pós-pandemia: “Que sociedade e educação são necessárias para termos uma vida que valha a pena ser vivida? [...] Que outra escola é necessária e possível?”

A quarta temática mais presente entre resultados dos artigos levantados foi a formação de professores. Nos textos (Bond, 2020; Ferri et al., 2020; Gentles; Brown, 2021; Gewerc et al., 2020; Lepp et al., 2021; Oliveira et al., 2020; Pretto et al., 2020; Safi et al., 2020; Safta-zecheria et al., 2020; Viana et al., 2020; Wong et al., 2021), a formação de professores aparece com relevância nas recomendações dos autores diante dos seus achados de pesquisa e reflexões a partir do ERE. Destacamos a revisão sistemática realizada por Bond (2020) sobre ensino e aprendizagem durante a pandemia de Covid-19, a partir de artigos publicados em inglês, indexados em cinco bancos de dados internacionais. A maioria das pesquisas foi realizada na Europa e Ásia, predominantemente junto a professores. Um ponto em comum entre as recomendações dos estudos sistematizados é sobre mais investimento na formação e desenvolvimento profissional de professores, com ênfase em atividades colaborativas. Safie et al. (2020), Gentles e Brown (2021), Safta-Zecheria et al. (2020), Lepp et al. (2021), Viana et al. (2020) e Pogr  (2020) t  também apontam a colaboração profissional, a troca de ideias, experiências e práticas entre professores como significativa nas formações durante o ensino remoto emergencial. Pretto et al. (2020, p. 15) defendem formações em tecnologias digitais com “professores em rede fazedores do seu próprio tempo” através da criação de redes formativas permanentes de professores centradas nas trocas constantes e horizontalidade. Resultados de uma pesquisa-intervenção realizada durante a pandemia em encontros formativos informais e flexíveis com um grupo de professores foram publicados por Wong et al. (2021). Eles afirmam que esse formato alternativo, escolha dos próprios

professores em detrimento de uma estrutura formal, permitiu que eles compartilhassem entre si suas histórias, bem como estratégias de ensino, proporcionando oportunidades de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Ainda sobre as formações, Portillo et al. (2020) identificaram em seus estudos uma relação entre as competências digitais dos educadores e a existência ou ausência de formações durante o isolamento. Destacam que apesar dos treinamentos de emergência oferecidos para educadores na pandemia terem impacto nas competências digitais, as formações recebidas antes da pandemia mostraram-se muito mais eficazes. Gewerc et al. (2020) sugerem que uma das lições da pandemia é que a formação de professores precisa ser redesenhada, utilizando-se de modelos de treinamento imersivos, nos quais os professores vivenciam plenamente o ambiente de aprendizagem *on-line*, podendo desenvolver a sensibilidade adequada para gerenciar a comunicação do aluno, o tempo de contato e a carga de trabalho nesse ambiente. O estudo promovido por Oliveira et al. (2020) revelou a necessidade de ofertar espaços digitais para a interação entre docentes enquanto proposta de formação, incluindo um repositório digital para o compartilhamento de conteúdos de aulas, podendo, assim, diminuir a sobrecarga de trabalho dos docentes.

O aumento do volume de trabalho dos professores durante o ERE também foi tema recorrente nos artigos encontrados. O aprendizado de novas ferramentas digitais, o planejamento e a criação de atividades *on-line*, além do atendimento individualizado aos alunos através das plataformas e mídias sociais fez com que os professores tivessem que trabalhar um número muito maior de horas por dia, conforme apontam diversos autores tanto no contexto internacional (Alevizou, 2020b; Bond, 2020; Gentles; Brown, 2021; Gewerc et al., 2020; Lepp et al., 2021; Pogr , 2020; Portillo et al., 2020), como também no brasileiro (Falcão; Nascimento, 2021; Oliveira et al., 2020; Paes; Freitas, 2020; Santos et al., 2020; Viana et al., 2020). Também foram relatadas nas pesquisas outras responsabilidades adicionais que os professores passaram a ter, como o contato com as famílias, especialmente de crianças do ensino fundamental I, o que contribuiu para aumentar a carga de trabalho dos professores (Viana et al., 2020). Segundo Gentles e Brown (2021), alguns professores se viram agendando aulas *on-line*, de acordo com a disponibilidade dos pais de estarem presentes para supervisionar seus filhos, enquanto outros passaram a ter que ensinar os pais

algumas habilidades digitais para que pudessem apoiar melhor seus filhos. Já no ensino fundamental II e médio, os fatores que levaram à sobrecarga de trabalho foi principalmente a quantidade de atividades criadas para os alunos executarem e a necessidade de *feedback* individual por escrito para os alunos (Lepp et al., 2021; Viana et al., 2020). Dados da pesquisa de Portillo et al. (2020) mostram que os professores perceberam que suas deficiências na formação em competências digitais fez com que tivessem uma maior carga de trabalho durante a pandemia.

As habilidades de letramento midiático exigidas para o ensino remoto emergencial foi outra temática comum em alguns artigos. Se a sobrecarga dos professores foi bastante discutida nas pesquisas, o tempo excessivo dos estudantes no ambiente *on-line* também ameaçava seu bem-estar e motivação para aprender. Nesse sentido, Gewerc et al. (2020) enfatizam a importância de repensar as competências digitais dos professores para incorporar aspectos emocionais e sociais. Entre elas, competências que estimulem a aprendizagem autorregulada dos alunos no ensino remoto, através de um projeto pedagógico flexível, que possibilite aos estudantes um papel ativo com graus crescentes de liberdade para fazer escolhas sobre horários, estratégias de aprendizagem, tecnologias utilizadas, entre outros.

Em pesquisa feita com professores da Alemanha, König et al. (2020) avaliam que a habilidade de “informar e pesquisar” emergiu como uma habilidade significativa dos professores. Os autores explicam que como os professores tiveram acesso limitado a materiais de ensino convencionais durante o ERE, aqueles que tinham habilidades na busca e seleção de materiais de ensino *on-line* podem ter tido melhores oportunidades de fornecer suporte aos seus alunos. Os relatos de pesquisa de Wong et al. (2021) apontam que a habilidade de misturar as chamadas “alta tecnologia” (tecnologias digitais) e “baixa tecnologia” (tecnologias analógicas) trouxe benefícios para o ERE, já que, dessa maneira, o professor utilizava-se de estratégias mistas que se adaptassem melhor ao seu próprio ensino e às habilidades dos alunos.

Questões relacionadas à saúde emocional – tanto dos professores quanto dos estudantes – também apareceram nas pesquisas levantadas. A pandemia trouxe medo, traumas, pressão psicológica, ansiedade em vários graus e incertezas sobre o futuro (Alevizou, 2020b; Bozkurt et al., 2020). Assim, os professores tiveram que exercer habilidades de lidar com as necessidades práticas das famílias mais

vulneráveis e também com questões emocionais dos estudantes. Santos et al. (2020, p. 1644) relatam que esse momento evidenciou uma das marcas fundamentais da docência: “seu caráter relacional e, portanto, sua indissociabilidade com o sensível, com a afetividade, com as emoções.” De acordo com Lepp et al. (2021), os professores logo perceberam que o bem-estar dos alunos tinha mais importância do que alcançar os resultados máximos de aprendizagem contidos no currículo e, assim, passaram a fazer escolhas relacionadas ao ensino, considerando mais tempo para os alunos concluírem suas tarefas, além de suas habilidades para estudar de forma independente. Ferrer (2020) cita, entre os aprendizados que a experiência espanhola trouxe, a evidência de que o sistema educacional tem uma responsabilidade inalienável em relação ao bem-estar físico e emocional dos alunos.

Por outro lado, questões emocionais dos próprios professores também receberam destaque nas pesquisas. Portillo et al. (2020) apresentam dados que relacionam a percepção de competência digital dos professores a emoções mais positivas. Os resultados também identificaram forte associação entre emoções negativas e as altas cargas de trabalho durante o ERE, sendo que uma melhor formação para as competências digitais está associada a mais emoções positivas e menos emoções negativas nos professores. Abordando a realidade da América Latina e Caribe, Gentles et al. (2021) descrevem que os professores tiveram que iniciar o ensino remoto em um clima de medo e incerteza sobre a disseminação do vírus, preocupações em se proteger e proteger suas famílias, lidar com os impactos psicológicos de estarem presos e tentarem se adaptar para trabalhar em casa. Além disso, segundo os autores, havia por parte dos professores, muitas vezes, uma sensação de frustração ou raiva em relação aos líderes escolares e governos, pois recebiam pouca ou nenhuma orientação sobre como realizar o ensino remoto. Gonzaga (2020) também relata desgaste emocional dos docentes da educação básica na rede estadual de educação do Rio de Janeiro em função da precarização e necessidade de improvisação nas atividades *on-line*, além da situação de exclusão digital dos estudantes que os impedia de ter acesso à educação remota.

A motivação dos estudantes também apareceu com alguma frequência nos artigos levantados. Durante o ERE, os professores perceberam que as técnicas que usavam para obter a atenção e motivar os alunos em salas de aula físicas, na

maioria das vezes não eram relevantes no ensino remoto. As videoaulas foram consideradas pelos professores como a melhor forma de possibilitar a interação social entre os alunos, o que elevava sua motivação também (Lepp et al., 2021). No entanto, nesse formato os alunos tinham a opção de “ligar e desligar o professor sempre que desejassem” (Gentles; Brown, 2021). De acordo com Lepp et al. (2021), as prioridades dos professores passaram a ser a socialização dos alunos e mantê-los motivados, indicando uma mudança de enfoque em relação às preocupações anteriores ao ERE, como o cumprimento do currículo.

Entre as estratégias encontradas para manter a motivação dos alunos, a diversificação dos materiais e das atividades de aprendizagem foi a principal delas segundo os autores (Gentles; Brown, 2021; Lepp et al., 2021; Mulenga; Marbán, 2020; Wong et al., 2021). Lepp et al. (2021) citam recursos de atividades em pares ou em grupo, com o objetivo de apoiar aqueles menos motivados ao trabalharem em conjunto com outra pessoa. Ainda de acordo com esses autores, dar *feedback* aos alunos no ERE foi percebido como mais importante para a motivação do que durante o aprendizado presencial. Tal aspecto também foi relatado por Bredow e Hallwass (2021) em sua análise sobre o uso de WhatsApp durante o ERE.

3.3

Revisão de estudos empíricos: pesquisas sobre o ERE no Brasil

Entre março e agosto de 2020, quando quase todas as escolas no país estavam fechadas, instituições diversas produziram alguns estudos de base quantitativa com redes de ensino, docentes, estudantes e seus familiares. Em vista disso, além dos artigos levantados nas bases de dados, realizamos também uma pesquisa sobre esses estudos com dados sobre o ERE no Brasil. Uma das fontes mais utilizadas foi o relatório “Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre as múltiplas desigualdades”, em que Lima (2020) faz uma sistematização dos principais resultados encontrados em diferentes estudos, com o objetivo de analisar seus achados de forma integrada. O relatório combina cinco estudos³⁴ realizados a partir de 10 momentos de coletas de dados durante

³⁴ Os estudos citados no relatório são: 1) “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus” – Instituto Península. Amostra por conveniência com 1.536 docentes entrevistados no Pulso 1, 7.773 na segunda medida e 3.893 respondentes na terceira

esse período. Outro estudo que destacamos foi realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com quatro levantamentos feitos desde o início da pandemia para entender como as redes municipais de educação estavam se organizando com as atividades educacionais. Na última pesquisa – realizada em janeiro e fevereiro 2021 –, 3.672 redes participaram (66,9% do total de municípios do país).

A Fundação Abrinq também publicou um estudo importante, intitulado: “A educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – módulo Covid (Pnad Covid)” (Fundação Abrinq, 2021). Neste, a fundação analisa e consolida informações socioeconômicas da dimensão da educação que consta na versão inédita da Pnad Contínua realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde para monitorar a incidência da Covid-19 em todo o território nacional. Reunimos aqui alguns resultados desses estudos de forma a contextualizar as análises desta pesquisa³⁵. Para isso, produzimos infográficos organizados a partir de cinco temáticas, com o objetivo de facilitar a leitura dos dados: oferta de ERE; frequência das atividades remotas; acesso à internet e aos dispositivos; estratégias adotadas para o ensino remoto emergencial; desafios e legado.

coleta de dados, de todas as 27 unidades da federação. Participam docentes de escolas privadas e públicas, de todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, em suas diversas modalidades; 2) “Educação não presencial desde a perspectiva dos estudantes e suas famílias” – Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Future. Amostra: Onda 1: 1.028 responsáveis/ 1.518 estudantes entre 6 e 18 anos; Onda 2: 1.118 responsáveis/ 1.580 estudantes entre 6 e 18 anos; Onda 3: 1.056 responsáveis/ 1.556 estudantes entre 6 e 18 anos; 3) “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” – Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e parceiros (Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimentos Social, Visão Mundial, Unesco). Amostra por conveniência (não probabilística), atingindo 33.688 jovens de 15 a 29, de todos os estados do país, com monitoramento diário, tendo como referência a distribuição populacional de jovens para região, faixa etária, gênero e cor/raça, de acordo com a Pnad Contínua 2019 (IBGE); 4) “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica” – Fundação Carlos Chagas, Itaú Social e Unesco do Brasil. Amostra por conveniência com 14.285 docentes de todas as 27 unidades da federação. Participaram docentes de escolas privadas e públicas, de todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, em suas diversas modalidades; 5) “A Educação Não Pode Esperar” – Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) e Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB). Amostra: 249 redes de ensino, de todas as regiões do país, sendo 232 municipais e 17 estaduais.

³⁵ Outra importante pesquisa foi publicada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) e gerou os relatórios “O trabalho docente em tempos de pandemia na educação básica pública” (2020b) e “Docência na educação básica privada em tempos de pandemia” (2020a). Realizada com 15.654 professores de redes públicas e 2.934 professores da rede privada, a pesquisa buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil.

OFERTA DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL



85% das redes estaduais **60%** das secretarias municipais ofereceram atividades remotas aos estudantes no **primeiro semestre de 2020**.

66% das redes de ensino das 27 unidades da federação disponibilizavam mecanismos para acompanhar a realização das atividades pelos professores e a presença dos estudantes.

A primeira mensuração realizada em março com professores mostra que **a rede privada foi bem mais rápida em iniciar ações de ensino remoto emergencial**.



INSTITUTO PENÍNSULA - PULSO 1

Proporção de professores cujas escolas/redes haviam promovido:

	REDES ESTADUAIS	REDES MUNICIPAIS	REDE PRIVADA
Suspensão das aulas	78%	76%	73%
Suporte a distância para estudantes	36%	14%	65%

Quadro 3: Proporção de professores cujas escolas/redes haviam promovido ensino remoto emergencial

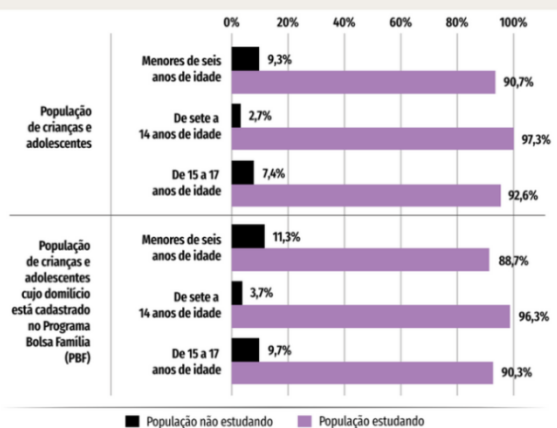
Fonte: Relatório Retratos de Educação no contexto da pandemia do Coronavírus: Um olhar sobre as múltiplas desigualdades (LIMA, 2020)



As crianças de **até 6 anos** e os adolescentes de **15 a 17 anos** estão entre as maiores médias de indivíduos que **não estavam estudando**.

Estas proporções são ainda mais concentradas para estudantes que residem em domicílios cadastrados no Programa Bolsa Família.

Em números absolutos em 2020, em média, 1,66 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade informaram não estar estudando.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – módulo Covid (Pnad Covid).

Gráfico 1: Situação de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação aos estudos segundo grupos etários e participação no Programa Bolsa Família – Brasil, julho a novembro de 2020

Fonte: Relatório: "A educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do novo coronavírus (covid-19) pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - módulo Covid (Pnad Covid)" (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2021)

O último levantamento feito pela Undime (2021) indica que

69,8% das redes dizem ter concluído o calendário letivo de 2020 até dezembro, sendo que em **91,9%** destas, o calendário foi cumprido apenas com atividades pedagógicas não presenciais.

Figura 2 – Infográfico sobre oferta de ERE

Fonte: Elaboração própria.

FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES REMOTAS



Entre os professores entrevistados em julho/agosto na pesquisa do Instituto Península, **20%** não mantinha contato com seus alunos e alunas.

É importante observar que há variações significativas entre as regiões, redes e etapas de ensino.

Frequências mais alta observadas: **rede privada e região Sudeste**, onde **49%** dos educadores declaram manter contato com estudantes 5 dias por semana.

	Mantém contato	1 ou 2 dias na semana	3 a 4 dias na semana	5 dias na semana	Oferta "equivalente" a aulas presenciais
TOTAL	80%	35%	21%	44%	35%
Redes municipais	76%	36%	22%	42%	32%
Redes estaduais	85%	34%	19%	47%	40%
Rede privada	88%	31%	20%	49%	43%
Centro-Oeste	77%	36%	19%	45%	35%
Nordeste	81%	33%	26%	41%	33%
Norte	70%	46%	20%	35%	25%
Sudeste	82%	33%	19%	49%	40%
Sul	79%	36%	19%	45%	36%

Quadro 4: Contato dos professores com estudantes.

Fonte: Relatório "Retratos de Educação no contexto da pandemia do Coronavírus: Um olhar sobre as múltiplas desigualdades" (LIMA, 2020)



DESIGUALDADES NO RECEBIMENTO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL

Entre as crianças e os adolescentes que residiam em domicílios cadastrados no Programa Bolsa Família:

22,4% das crianças de até seis anos de idade, e **18,7%** de crianças de sete a 14 anos, informaram não ter recebido atividades para realizar em casa na média dos meses investigados.

Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, essa situação se aproximou de um quarto (**24,7%**) dos indivíduos que residiam em domicílios cadastrados no Programa Bolsa Família. (Fundação Abrinq, 2021)

Ao longo dos meses de 2020 houve ampliação do acesso dos estudantes a atividades propostas pelas escolas



Gráfico 2: Acesso dos estudantes à atividades propostas pelas escolas

Fonte: Estudo coordenado por Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures (LIMA, 2020)

Com o passar dos meses, as redes de ensino organizaram-se para ampliar as formas de oferta de conteúdos pedagógicos para os estudantes e talvez isso tenha refletido na ampliação da participação dos estudantes, especialmente nas etapas de ensino que recebem alunos mais novos, onde são maiores os desafios de implementação de aulas mediadas por tecnologia, conforme mostra o quadro ao lado.

	ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL	ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Maio	70%	73%	86%
Junho	79%	76%	84%
Julho	82%	81%	84%
Variação entre maio e julho	12 pontos percentuais	8 pontos percentuais	-2 pontos percentuais

Quadro 5: Proporção de estudantes que, segundo seus familiares, receberam atividades

Fonte: Relatório "Retratos de Educação no contexto da pandemia do Coronavírus: Um olhar sobre as múltiplas desigualdades" (LIMA, 2020)

Figura 3 – Infográfico sobre frequência das atividades remotas

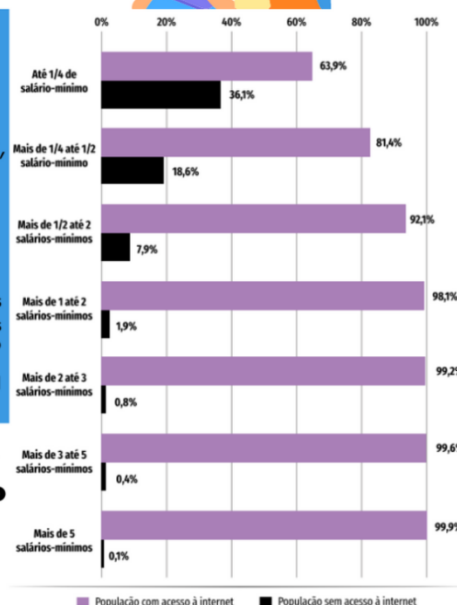
Fonte: Elaboração própria.

Acesso à internet e aos dispositivos

27,3% das crianças e adolescentes de até 17 anos de idade que residiam em domicílios com renda mensal per capita de até meio salário-mínimo, não possuía conexão à internet, evidenciando o impacto da desigualdade socioeconômica no acesso ao ensino remoto, como mostra o gráfico ao lado:

Gráfico 3: Situação de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação ao acesso à internet no domicílio e suas faixas de rendimento domiciliar per capita- Brasil, 2019

Fonte: FUNDAÇÃO ABRINQ, 2021



equipamentos à disposição são pouco adequados para o estudo

para **69%** dos estudantes de

Ensino Médio nas redes públicas.

Já nas redes privadas esse número é de **48%**

Fonte: Pesquisa do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), (LIMA, 2020).

O acesso de crianças e jovens ao ensino remoto emergencial aconteceu majoritariamente por celular

94% declararam ter pelo menos um aparelho celular com acesso à internet

51% o tem para uso próprio

38% compartilham os aparelhos com outras pessoas.

a proporção dos que informaram ter um aparelho celular com acesso à internet nas regiões Sul (62%) e Sudeste (58%) foi quase o dobro daquela reportada na região Norte (32%).

Desigualdades regionais e socioeconômicas no acesso à internet e aos dispositivos



Apenas **41%** tinha disponibilidade de um computador ou notebook com acesso à internet para as aulas remotas, sendo que **13%** contam com o equipamento para seu uso exclusivo.

Informaram ter acesso a computadores ou notebooks com conexão à internet:

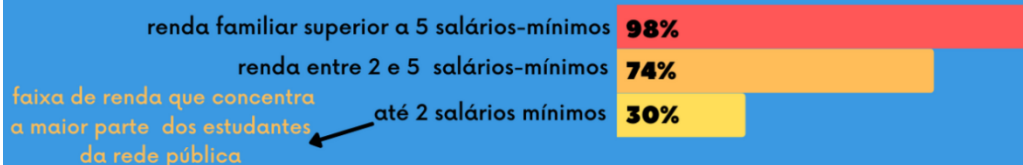


Gráfico 4: Acesso dos estudantes a computadores ou notebooks com conexão à internet. 2020
Fonte: estudo realizado por Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures junto a familiares de estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. (LIMA, 2020)

Figura 4 – Acesso aos dispositivos durante o ERE

Fonte: Elaboração própria.

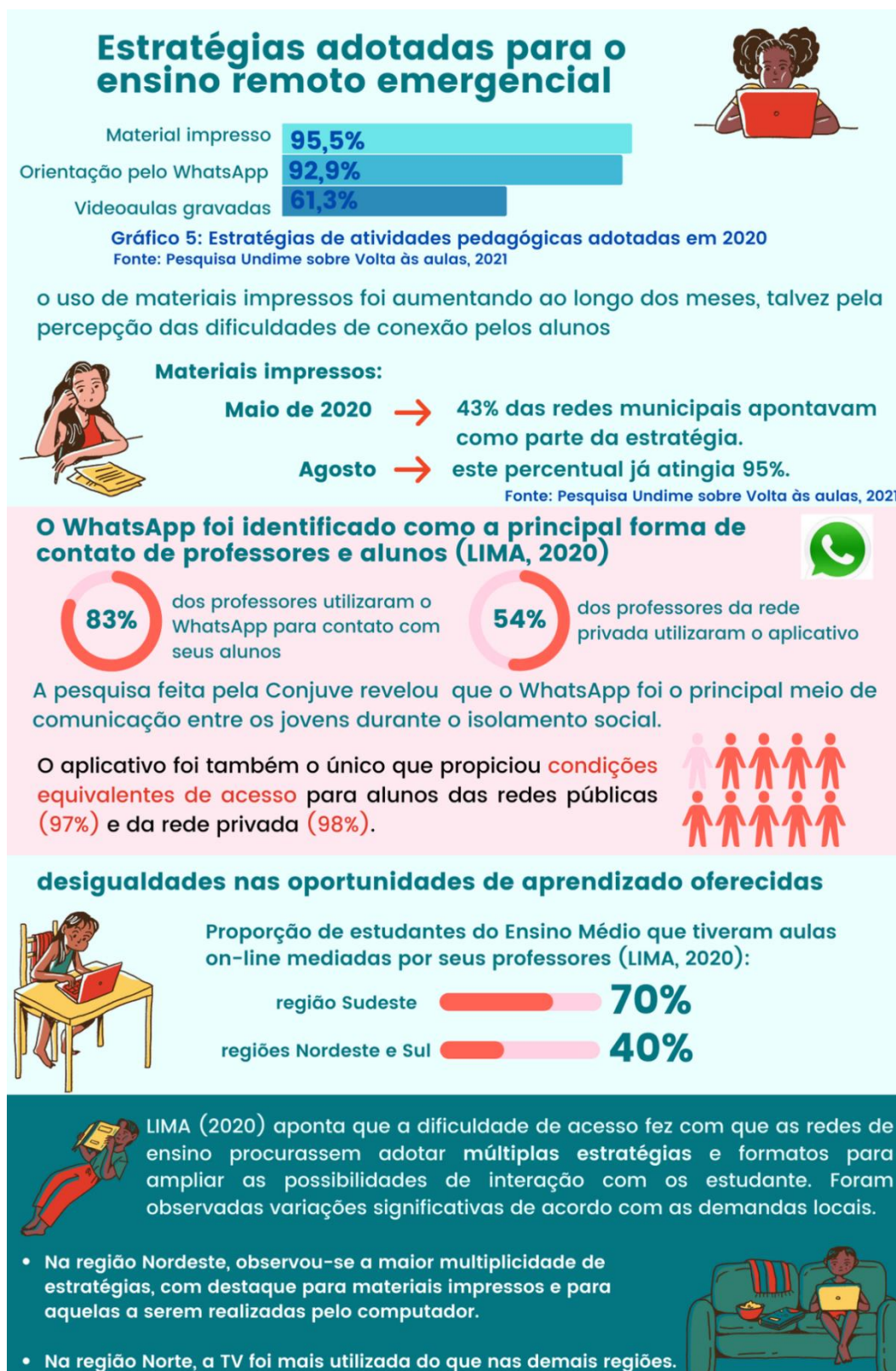


Figura 5 – Infográfico sobre estratégias para o ERE

Fonte: Elaboração própria.



Figura 6 – Infográfico sobre desafios e legados do ERE

Fonte: Elaboração própria.

Ao fim deste compilado de pesquisas, encontramos alguns pontos que se destacam nos levantamentos. O acesso dos estudantes à educação durante a

pandemia esteve relacionado às desigualdades existentes. Os dados mostram que as desigualdades digitais são profundas e graves e estão associadas a outros tipos de desigualdades: econômicas, sociais, geográficas, de raça, de gênero. Os artigos levantados relatam também questões relacionadas à plataformização, vigilância e uso de dados de alunos e professores. Preocupações já bastante presentes antes da pandemia entre os autores críticos das tecnologias, mas que foram exacerbadas com o ERE.

Entre as conclusões, há grande ênfase na importância da formação de professores para lidar com o uso das mídias, que se tornou imprescindível no contexto do ERE, em que novas habilidades passaram a ser exigidas dos educadores e trouxeram também consequências, como a sobrecarga de trabalho, também relatada em alguns textos encontrados.

Outro aspecto presente nos dados levantados é o notório aumento do uso das mídias na educação, ocasionado pelo ERE, que traz impactos para o futuro pós-pandemia que ainda não podemos prever, para o qual os autores nos convocam a acompanhar e pesquisar a partir de uma visão crítica. Voltando à pergunta de Selwyn e Jandric (2020): “O que há de novo aqui?”, com a qual abrimos a seção de revisão de estudos empíricos, o levantamento evidenciou que não temos muitas novidades e que questões e problemáticas já suscitadas antes da pandemia no campo das relações entre educação e mídia foram acentuadas com o ensino remoto emergencial.

4

Percursos, escolhas e desafios metodológicos de uma pesquisa realizada durante uma pandemia mundial

Com a situação de pandemia foi necessário não só encontrar outro problema de pesquisa, novas questões e objetivos, mas também pensar em um método alternativo para a coleta de dados. Era preciso contar com instrumentos de pesquisa que, como coloca Zaia Brandão (2002), estivessem em consonância com os novos problemas de investigação, o que incluía também a imprescindibilidade de serem aplicados sem o contato ou presença física.

Debora Lupton, socióloga e professora da *University of New South Wales* na Austrália, capitaneou a edição do documento “*Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document)*”³⁶ (2020), que serviu de inspiração para pensar em alternativas e também como alento, ao mostrar que muitos pesquisadores ao redor do mundo estavam na mesma situação, tendo que lidar com mudanças repentinas e de grande impacto em suas pesquisas. O documento, disponível via Google Drive para ser editado por quem se interessasse, contou com a colaboração de centenas de pessoas de diversos países³⁷ e oferece muitas referências e ideias de alternativas para a realização do campo de pesquisa sem interação física.

Sendo os sujeitos da pesquisa professores que estavam ensinando de forma remota, uma questão importante na decisão do instrumento a ser escolhido era a capacidade de chegar até eles. Sem poder sair de casa e sem a chance de contar com algum tipo de apoio institucional de secretarias de educação, que estavam assoberbadas com as novidades e dificuldades impostas pela passagem para o ERE, optei por realizar uma pesquisa quali-quantitativa. Dessa forma, acreditava que poderia chegar a um número maior de professores de diferentes regiões via questionário *on-line*, de base quantitativa, e compreender mais detalhadamente determinadas questões através de entrevistas em profundidade, realizadas por uma plataforma de videoconferência. A revisão sistemática de pesquisas sobre a

³⁶ Em tradução livre: “Fazendo trabalho de campo em uma pandemia (documento de origem coletiva)”.

³⁷ O documento, ainda disponível no Google Drive, encontra-se agora fechado para edição, mas durante alguns meses de 2020 era possível acessá-lo e se deparar com mais de 70 pessoas de diversos lugares do mundo contribuindo simultaneamente na sua construção. O documento está acessível em: <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/e/dit?ts=5e88ae0a#%0A>.

educação remota, realizada por Bond (2020) em bancos de dados internacionais, apontou que a grande maioria dos estudos encontrados também se utilizou de métodos *on-line*, ratificando que esta se tornou a opção mais frequente entre pesquisadores de educação durante a pandemia.

4.1

Etapa quantitativa

A escolha pelo questionário *on-line* se deu com o objetivo de obter um panorama geral do perfil dos professores pesquisados e, principalmente, identificar professores que pudessem participar da etapa seguinte da pesquisa, que envolvia a realização de entrevistas semiestruturadas. Participaram dessa etapa da pesquisa 277 professores, tendo sido obtidas 259 respostas válidas³⁸ nos questionários.

4.1.1

Concepção do questionário

O questionário foi estruturado em três quesitos, compostos por um total de 22 itens (Apêndice B). No início do instrumento havia um texto de apresentação explicando a proposta de pesquisa e, logo após, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), garantindo nosso comprometimento ético com os dados obtidos e a conservação do anonimato dos respondentes³⁹. Só depois de clicar na caixa onde confirmava ter compreendido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos, consentindo em participar do estudo, é que o respondente tinha acesso às perguntas iniciais.

O primeiro quesito do instrumento tinha questões relativas ao perfil sociodemográfico dos professores, assim como: idade, gênero, segmento e local

³⁸ Foram excluídas da análise as respostas de professores de educação infantil, que não estavam no escopo da pesquisa, assim como de professores que exerciam somente cargo de gestão, sem estar atuando em sala de aula.

³⁹ Ressaltamos que os procedimentos de pesquisa estão de acordo com o documento “Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual”, publicado em maio de 2021 pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 22/03/2021.

onde trabalha, nível socioeconômico, formação acadêmica e tipo de conexão de internet. O segundo quesito foi composto por itens relacionados às práticas de educação remota emergencial que os professores estavam vivenciando, com questões sobre os tipos de recursos remotos utilizados pela escola; formatos das atividades pedagógicas; modos de interação com os alunos, apoio recebido pelos professores, aprendizados, entre outros. O terceiro e último quesito se referia à percepção dos professores quanto aos letramentos midiáticos, incluindo suas habilidades de letramentos e quais estavam sendo mais utilizadas durante a educação remota emergencial. As pesquisas que avaliam os letramento midiático de professores dispõem, de um modo geral, de instrumentos específicos com medidas padronizadas de avaliação, como o DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018).

Nesse contexto de investigação, relacionado à implementação do ERE, optamos por não adotar medidas padronizadas e buscamos, primordialmente, identificar a percepção que os professores envolvidos nesse tipo de ensino tinham de suas facilidades e de suas dificuldades com mídias, ou seja, a percepção deles sobre seu próprio letramento midiático. As questões formuladas variaram entre modelos fechados com opção de resposta única e/ou múltipla (especialmente no primeiro quesito sobre o perfil sociodemográfico), modelos em escala e de respostas abertas. Ao final do questionário, havia um espaço solicitando o contato daqueles que se colocassem disponíveis para a etapa das entrevistas.

Após ser formatada no Google Forms⁴⁰, a versão preliminar do questionário foi submetida ao pré-teste. Primeiramente, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Mídias (Grupem), também professoras de escolas públicas e privadas, responderam ao questionário, sugerindo, principalmente, adaptações na linguagem utilizada nas perguntas para chegar a um tom mais coloquial. Também recomendaram a exclusão ou junção de algumas questões para diminuir a extensão do instrumento. Depois de feitas essas alterações, uma segunda rodada de pré-teste foi realizada com duas professoras, escolhidas por não terem experiência prévia com pesquisa acadêmica, sendo uma de uma escola pública no Rio de Janeiro e outra de uma escola municipal em Fortaleza. Após responderem ao questionário, trocamos mensagens e áudios pelo WhatsApp sobre suas

⁴⁰ Ferramenta gratuita do Google para criar formulários *on-line*, na qual é possível elaborar questões de múltipla escolha em diversos formatos e também questões discursivas.

impressões. Para ambas, a principal questão foi a dificuldade de entendimento sobre a expressão “letramentos midiáticos”. Por essa razão, adicionamos uma definição sobre o termo no início do quesito 3⁴¹. Tal definição foi criada a partir dos pontos em comum entre as abordagens teóricas diversas levantadas na revisão de literatura sobre letramentos midiáticos (ver Quadro 1):

Definimos letramentos midiáticos como um conjunto de competências para lidar com as mídias, tais como a capacidade de buscar informações em diferentes fontes; analisar criticamente os conteúdos das mídias (entender como as mídias usam diferentes formas de linguagem para transmitir ideias ou significados, como representam grupos sociais etc.); produção de conteúdos usando as linguagens das mídias (criação de texto digital, áudio, vídeo, imagens etc.) e também a capacidade de identificar informações falsas, ofensivas ou tendenciosas.

4.1.2

Caracterização da amostra e procedimento de análise

Para que o questionário chegasse a um número grande e diverso de professores, o *link* gerado pelo Google Forms foi divulgado em redes sociais, principalmente no WhatsApp, seguindo a técnica de bola de neve: uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência. De acordo com Handcock e Gile (2011), essa metodologia torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados por inúmeras razões, neste caso, por estarem espalhados em uma grande área geográfica (pretendia-se ter acesso a professores de diferentes regiões do país para abranger diversos contextos) e pelo contexto de confinamento causado pela pandemia, dificultando o acesso aos sujeitos e a disponibilidade deles para participação em pesquisa. Nessa situação, em consonância com o que coloca Vinuto (2014), a amostragem em bola de neve mostrou-se como a única forma disponível para estudar esse grupo. A autora explica que a execução dessa técnica se constrói da seguinte maneira:

Para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e

⁴¹ Consideramos importante mencionar que, após os estudos realizados para a elaboração desta tese, a concepção do termo se modificou e encontra-se descrita no subcapítulo 3.1.2 Modelo conceitual para os letramentos midiáticos.

assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise. (Vinuto, 2014, p. 203).

Nesta pesquisa, os “informantes-chave” foram professores de nossas redes de relações dentro da própria universidade – integrantes do Grupem, professores do Departamento de Educação e colegas das turmas de mestrado e doutorado que trabalham em escolas privadas e públicas de diversos locais do país – e também professores identificados em nossas redes de contatos pessoais. Enviamos para estes, por WhatsApp, o *link* do questionário e, atuando como sementes, eles encaminharam para outros professores conhecidos. Outra estratégia utilizada foi divulgar o *link* na área de bate-papo de eventos *on-line* de Educação que envolviam professores.

O *link* começou a ser divulgado no final de abril de 2020 e em 10 dias tivemos um excelente retorno, com 195 respostas ao questionário. No entanto, passado um mês, o crescimento do número de respostas já não mantinha o mesmo ritmo e apenas mais 68 pessoas responderam. Após novas tentativas acionando nossas redes de contatos, o quadro de amostragem tornou-se saturado, como prevê Vinuto (2014), e, sem novas respostas, fechamos o questionário, que circulou por pouco mais de dois meses, e obteve 277 respostas, sendo 259 válidas.

A partir dos dados coletados pelo questionário, foi realizada análise descritiva, usando o *software* SPSS⁴², que permitiu resumir e explorar as principais características encontradas nos dados. Foram produzidas tabelas de frequências e gráficos a partir de análises univariadas. As respostas ao questionário foram, então, submetidas a análises de associação através do teste qui-quadrado de Pearson⁴³, com o objetivo de avaliar possíveis associações entre diferentes variáveis. Trata-se de um teste não paramétrico, ou seja, que não depende de parâmetros populacionais e permite avaliar a associação entre duas variáveis categóricas. Conforme Field (2017, p. 688), o teste consiste na comparação de frequências observadas por categorias com as frequências

⁴² SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) é um *software* de estatísticas e análise preditiva desenvolvido pela empresa IBM.

⁴³ As análises de associação através do teste do qui-quadrado foram realizadas com o colega de doutorado José Maurício Avilla Carvalho e com Rosália Duarte, minha orientadora, para elaboração de um artigo aceito para publicação, em 2021, na revista ETD – Educação Temática Digital (Milliet, Duarte e Carvalho, 2022).

esperadas estatisticamente. A hipótese nula (Hipótese 0) do teste – aceita com um valor de p maior do que 0,05 – indica uma distribuição aleatória, enquanto a hipótese alternativa (Hipótese 1) – aceita com um valor de p menor ou igual a 0,05 – denota uma distribuição não aleatória, indicando a existência de uma associação entre as variáveis.

Após a realização dos testes cruzando as variáveis do estudo, reservaram-se para análises *post-hoc* apenas os cruzamentos em que a Hipótese 1 foi aceita, indicando haver associação entre as variáveis comparadas. Além disso, para a seleção dos cruzamentos, atentou-se também para dois critérios relevantes do teste qui-quadrado, que determinam que: (1) as frequências esperadas devem ser maiores do que 5 em pelo menos 20% dos casos, se possível em todos para garantir um maior poder estatístico da análise; (2) nenhuma frequência esperada deve ser menor do que 1 (Field, 2009).

Nas análises *post-hoc* do teste qui-quadrado, verificou-se o valor do V de Cramer e os valores dos resíduos padronizados e ajustados. O V de Cramer corresponde a uma medida de intensidade da associação existente entre as variáveis categóricas. Já os resíduos representam a diferença entre os valores da frequência observada e da frequência esperada, e a padronização e ajuste têm relação com a transformação desses valores de resíduos para a unidade Z da distribuição normal padronizada (com média igual a 0 e desvio-padrão igual a 1).

Conforme Rea e Parker (2014), considerou-se que: valores do V de Cramer iguais ou maiores que 0 e 0,09 indicam associações insignificantes; valores entre 0,1 e 0,19 indicam associações fracas; entre 0,2 e 0,39 indicam associação moderada; entre 0,4 e 0,59 indicam associação relativamente forte; entre 0,6 e 0,79 há associação forte; e valores iguais ou maiores que 0,8 indicam associação muito forte. Com relação aos resíduos ajustados padronizados, com base em Sharpe (2015), foram considerados como significativos para análise os resíduos ajustados iguais ou maiores do que 1,96. Resíduos ajustados padronizados positivos indicam que a frequência observada é maior do que a esperada, e negativos indicam que a frequência observada é menor do que a esperada.

Ressaltamos que o estudo realizado apresenta limitações pelo tamanho reduzido da amostra considerando o contingente de professores brasileiros e, por isso, seus dados não podem ser generalizados.

4.2

Etapa qualitativa

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 32 professores que, no questionário, manifestaram interesse em participar. As entrevistas aconteceram, em sua maioria, na plataforma Zoom, entre os meses de maio e julho de 2020. Gaskell (2002, p. 65) observa que as entrevistas qualitativas permitem “a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” O objetivo das entrevistas foi entender com mais acuidade as diferentes percepções dos professores sobre o tema, algo que o questionário *on-line* não permite, devido às limitações impostas pela sua forma.

4.2.1

Instrumento de pesquisa: roteiro das entrevistas

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro semiestruturado (Apêndice C) com questões consideradas capitais para os objetivos da pesquisa. Escolhemos uma professora que deixara seu contato no questionário para fazer um pré-teste. Imaginando facilitar o acesso para os entrevistados, optei por fazer a entrevista pelo WhatsApp vídeo, após baixar um aplicativo que possibilitava a gravação do vídeo. A entrevista transcorreu bem, no entanto, após terminá-la, verifiquei que tinha gravado apenas o vídeo e não o áudio. Fazendo pesquisas na internet, descobri que a gravação de vídeos de conversas pelo WhatsApp trazia problemas desse tipo e, por isso, passei a dar como opção para os entrevistados usarmos as plataformas Zoom ou Skype. Foi feito, então, um segundo pré-teste utilizando o Zoom e, após a revisão da gravação, constatei que o roteiro criado havia cumprido seu objetivo: as questões foram compreendidas pelos entrevistados e as respostas abarcavam diversos aspectos importantes para a análise a partir dos objetivos da pesquisa.

O roteiro não era fixo e poderia ser adaptado ou acrescido de novas perguntas, dependendo do teor das respostas. Nas primeiras entrevistas, eu consultava constantemente o roteiro que ficava ao lado da tela do computador. Decorridas algumas entrevistas, eu já havia memorizado todas as questões e ia

perguntando-as em ordens diversas, encaixando os assuntos conforme os ganchos iam aparecendo na fala dos professores, o que deixava a conversa muito mais fluida. Além disso, depois das primeiras experiências, também foi possível observar a melhor maneira de formular determinadas perguntas e saber quais questões traziam respostas mais completas para meus objetivos. Por exemplo, a pergunta sobre como eles vislumbravam o retorno às aulas presenciais, trouxe, nas primeiras entrevistas, respostas cujo conteúdo era a preocupação com a dificuldade do distanciamento, o uso de máscaras, etc. No entanto, meu objeto era saber sobre questões pedagógicas e passei, então, a acrescentar na pergunta essa explicação. Duarte (2002) salienta que o processo de realizar entrevistas é mesmo de aprendizado e ajuste constante, que ocorre com a prática do campo e contínua reflexão a respeito do seu desenvolvimento.

4.2.2

Seleção dos entrevistados e método de análise das entrevistas

Entre as 259 respostas válidas do questionário, 179 se colocaram disponíveis para as entrevistas, mas nem todos os contatos informados estavam corretos. Conforme aponta Gaskell (2002), não existe um método para selecionar os entrevistados em uma pesquisa qualitativa, já que seu objetivo é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Por isso, o autor orienta que “devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes.” (p. 70). Assim, a seleção de entrevistados combinava os seguintes critérios: diversidade de local de origem e rede de ensino, tipos de resposta às perguntas e, é claro, real disponibilidade em participar. Inicialmente tentei fazer o convite para a entrevista por *e-mail*, mas não obtive qualquer retorno. Decidi, então, enviar mensagem por WhatsApp e a abordagem se mostrou bem eficiente. Pelo aplicativo de mensagens, era marcado o dia e horário da entrevista e um dia antes eu enviava o *link* para a plataforma escolhida pelo entrevistado (a maioria optou pelo Zoom e alguns poucos pelo Skype).

O tempo de realização das entrevistas variava de pessoa para pessoa, durando entre 30 minutos e 1 hora cada. Após pouco mais de dois meses e 32

entrevistas realizadas, percebi que as respostas mantinham padrões muito parecidos, sem acrescentar novas percepções, e que talvez estivesse chegando a um “ponto de saturação” (Duarte, 2002; Gaskell, 2002).

Findada a etapa de trabalho de campo e após a realização da análise descritiva dos dados do questionário, iniciei a transcrição das entrevistas. Foram, ao todo, 20 horas e 28 minutos de entrevistas que resultaram em 283 páginas de transcrição. Os dados produzidos foram, então, submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016; Bauer; Gaskell, 2002; Franco, 2005). O primeiro passo foi a leitura flutuante das transcrições, acompanhada da visualização das entrevistas, pois essa dinâmica de rever a pessoa falando ajudava a lembrar e a contextualizar melhor as falas. O passo seguinte foi construir um modelo analítico com um referencial de codificação para ser empregado na análise. De acordo com Bauer (2002), o referencial de codificação é determinado por uma seleção teórica que incorpora o problema e objetivos da pesquisa. Utilizando o *software* Atlas.ti, o processo de construção do modelo se deu combinando análise dedutiva – a partir da aplicação de categorias previamente definidas, como concepção e percepção de letramentos midiáticos, modos e habilidades de uso das mídias no ensino remoto emergencial, por exemplo – e análise indutiva – com exploração e interpretação das falas dos entrevistados, criação de códigos “livres” e posterior aglutinação destes em famílias de códigos. Esse modelo analítico será apresentado no capítulo 6, junto com a análise das entrevistas.

5

Percepção dos professores sobre suas habilidades de letramentos midiáticos segundo dados do questionário

Entre os professores que responderam ao questionário, 23% trabalham em escola particular e 76% em escola pública, conforme análise agregada dos dados no gráfico a seguir:

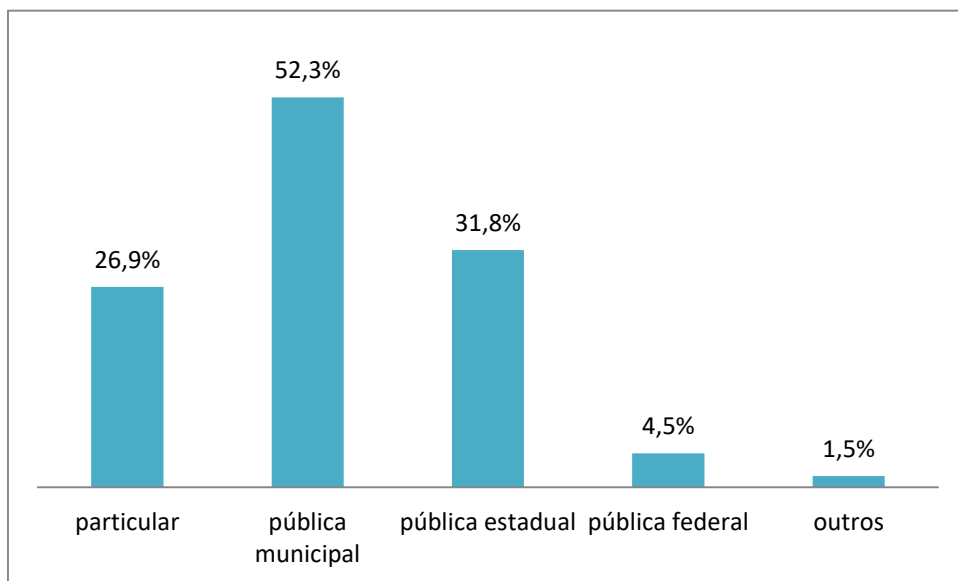


Gráfico 1 – Você é professor de escola (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

A maioria (67%) tem entre 30 e 49 anos de idade (Gráfico 2); 79% é do sexo feminino; e 58% se autodeclarou branco(a) (Gráfico 3). Entre os respondentes, a maioria (64%) dá aulas para adolescentes entre 12 e 17 anos (os resultados desagregados sobre o ano de ensino estão no Gráfico 4).

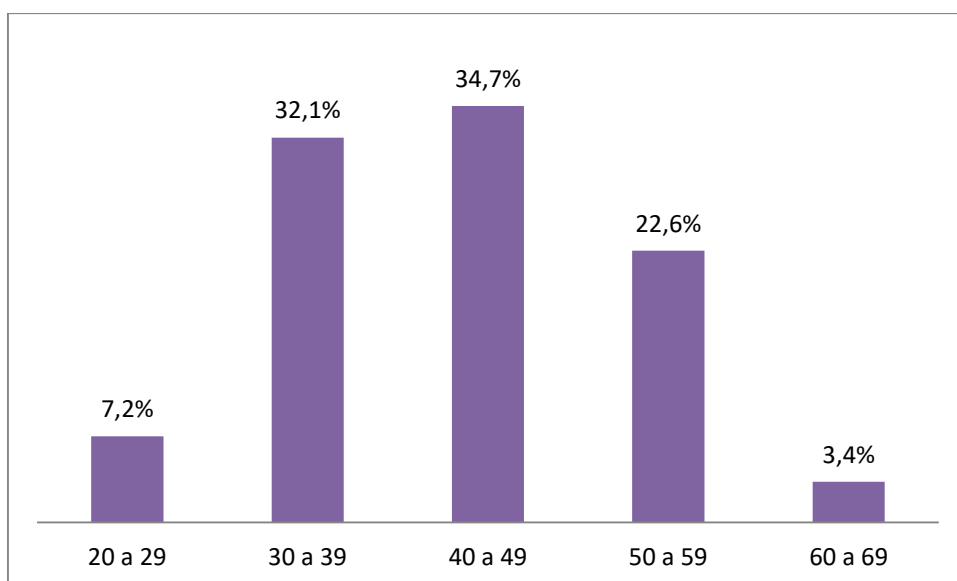


Gráfico 2 – Qual é a sua faixa etária? (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

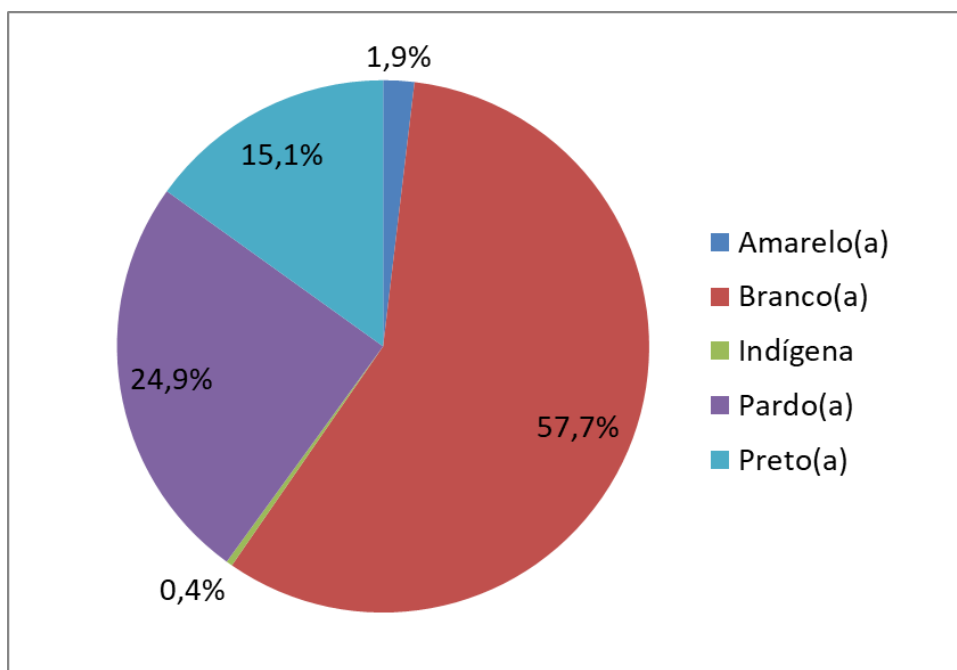


Gráfico 3 – Como você se considera (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

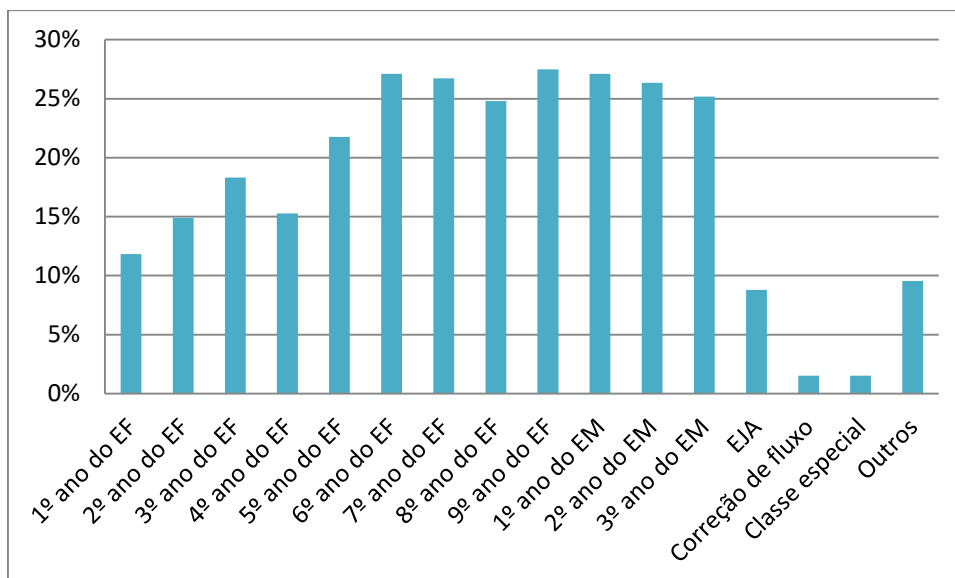


Gráfico 4 – Ano de ensino dos professores (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

Dos professores participantes da pesquisa, 83% possuem pós-graduação, sendo 29% com mestrado e 6% com doutorado. Esse é um percentual elevado, se compararmos com dados obtidos no Censo Escolar 2019, em que 41,3% dos professores da educação básica informaram ter pós-graduação (Brasil, 2020). A alta porcentagem aferida deve-se à amostragem de bola de neve, já que os “informantes-chave” ou “sementes” (Vinuto, 2014), que receberam primeiramente os questionários, eram da pós-graduação e, possivelmente, repassaram a outros com mesmo nível de escolaridade. A mesma justificativa aplica-se ao fato da amostra ter professores com um alto nível socioeconômico, com 42% tendo renda familiar superior a seis salários mínimos (Gráfico 7). Outro dado que corrobora o alto nível socioeconômico é o fato de 14% dos professores morarem sozinhos e 69% com até três pessoas.

Tenho consciência de que a composição socioeconômica da amostra não reflete o conjunto dos professores da educação básica no Brasil que, segundo dados da Pnad Contínua, realizada pelo IBGE (Cruz; Monteiro, 2020), têm salário médio⁴⁴ dentro da faixa de 3 a 6 salários mínimos. Está claro para mim, que essa composição amostral pode produzir “distorções” nos resultados e, por isso, as inferências realizadas aqui são feitas com rigor e cautela. No entanto, entendemos também que esse perfil amostral é fruto do contexto social da pandemia, das

⁴⁴ O dado da Pnad refere-se à renda do professor, enquanto nosso questionário pergunta sobre a renda familiar. Ainda assim, a comparação entre os dados demonstra que o perfil dos nossos respondentes foi de nível socioeconômico mais alto do que a média dos professores brasileiros.

desigualdades socioeconômicas, tecnológicas e regionais dos professores e de suas desiguais condições de trabalho, o que permite a alguns não somente condições de ensinar de forma remota, como também de reservar um tempo em suas atividades cotidianas para participar de uma pesquisa. Portanto, essa composição amostral também será tomada como dado de pesquisa.

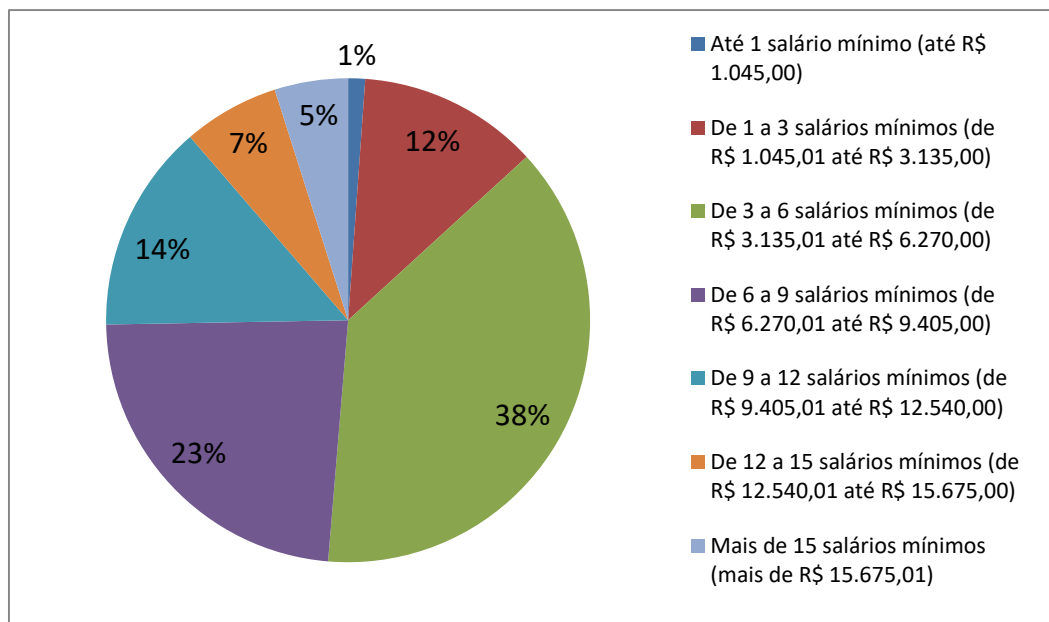


Gráfico 5 – Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

Dos professores pesquisados, 71% possuem conexão com a internet via cabo de TV ou fibra ótica, enquanto 25% conectam-se via modem ou *chip* 3G ou 4G. O mapa a seguir mostra como os professores respondentes estão distribuídos no território brasileiro:



Figura 7 – Plotagem no mapa do Brasil das cidades onde trabalham os respondentes do questionário

Fonte: Elaboração própria.

A maioria das respostas veio do Sudeste do país, sendo 62% de cidades do estado do Rio de Janeiro e 19% de cidades do estado de São Paulo (Gráfico 6), também como consequência da metodologia de bola de neve, já que os questionários foram disparados por professores do Rio de Janeiro.

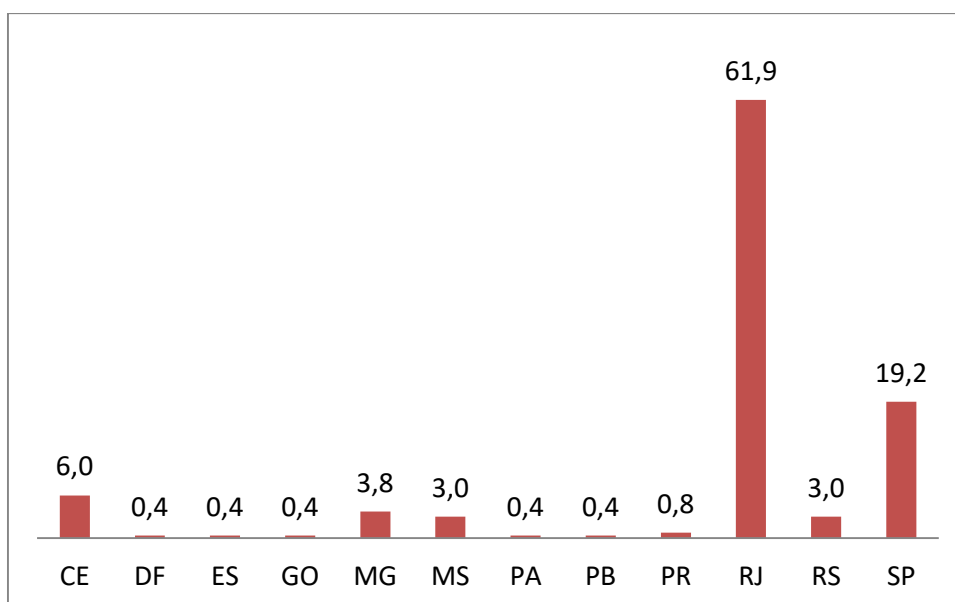


Gráfico 6 – Estado onde os professores trabalham (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

Os 259 respondentes eram de 66 cidades diferentes, sendo a maioria (45%) da cidade do Rio de Janeiro, seguida das cidades de São Paulo (9%) e Fortaleza (5%), como expressa a nuvem de palavras elaborada a partir das cidades citadas.



Figura 8 – Cidades citadas no questionário pelos professores

Fonte: Elaboração própria no site WordClouds⁴⁵.

Um dos primeiros quesitos do questionário dizia respeito à percepção dos professores quanto às ações mais relevantes a serem implementadas pelas escolas junto a estudantes e professores durante a pandemia de Covid-19. A maioria dos participantes (média de 80,5%) considera que garantir o bem-estar de todos,

⁴⁵ Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 10/11/2020

apoiar o trabalho dos professores e assegurar o vínculo dos alunos com a escola devem ser prioridade para as redes de ensino (Gráfico 7). Isso indica que esses professores consideravam acolhimento, saúde e afeto como valores prioritários a serem promovidos pelo ERE. Somente 38,5% dos professores responderam ser muito importante priorizar as atividades pedagógicas direcionadas à aquisição de conteúdos curriculares; 22,3% consideram muito importante fazer a avaliação da aprendizagem; e 33,2% indicaram ser muito importante a revisão da política de escala de notas.

Essas respostas demonstram que a manutenção da política educacional de avaliação de resultados não foi considerada uma prioridade pelos professores naquele momento. Parecem também confirmar a análise do efeito da pandemia na vida social que Boaventura de Souza Santos fez em 2020, no ensaio “A cruel pedagogia do vírus”, no qual afirma que a crise sanitária reavivou a necessidade de escuta e acolhida como condição para a preservação das relações sociais, frente à necessidade de dar prosseguimento às atividades regulares da escola.

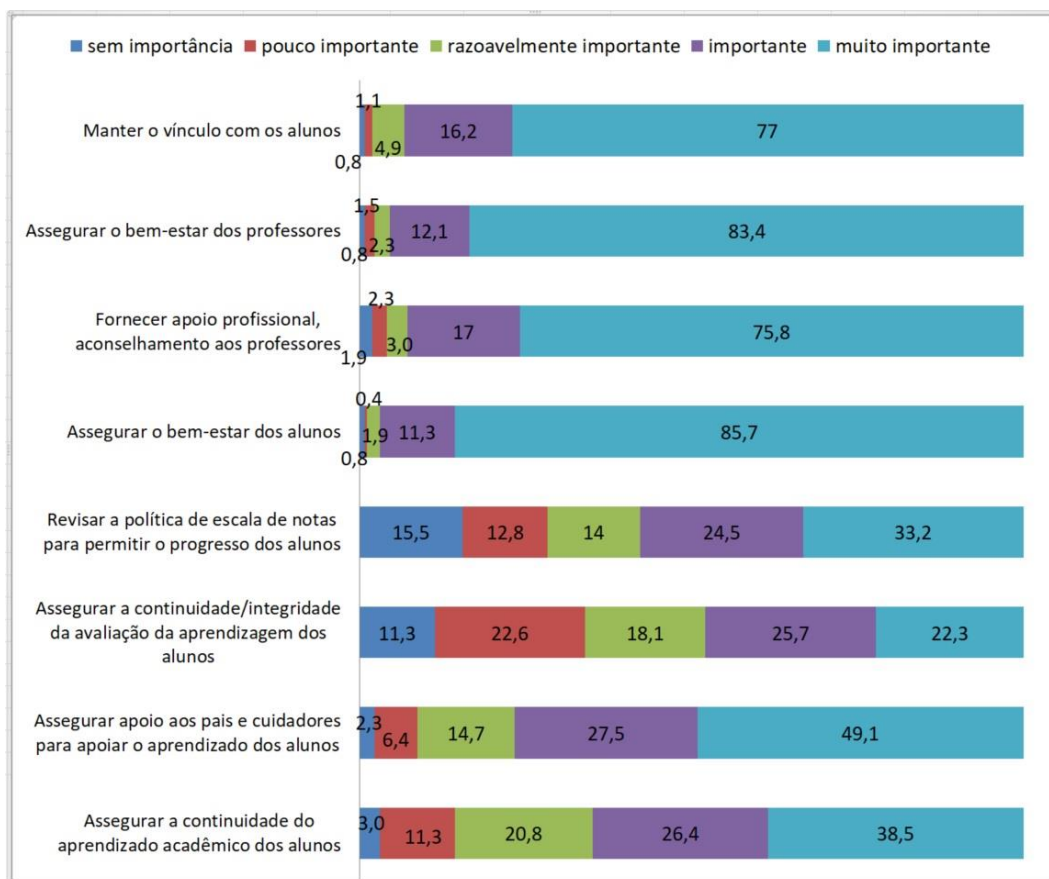


Gráfico 7 – Na sua opinião, quais destas são as ações mais importantes a serem implementadas no momento, no contexto da sua escola, na resposta à pandemia do novo coronavírus? (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

Entre os recursos mais utilizados para apoiar as experiências de ensino remoto emergencial estão os *sites*, redes sociais e de plataformas de ensino a distância já existentes (Gráfico 8).

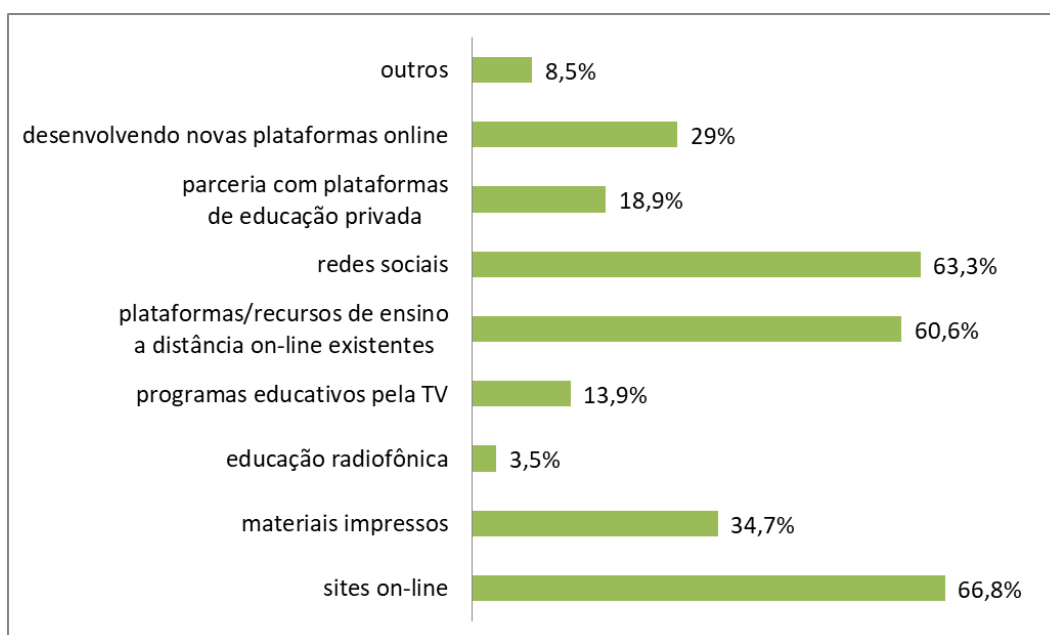


Gráfico 8 – Que recursos instrucionais você tem sido capaz de utilizar para apoiar a experiência acadêmica dos alunos enquanto eles não podem ir à escola? (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

Os gráficos a seguir (9 e 10) mostram que os professores percebem-se significativamente habilitados. Os resultados agregados das variáveis que compõem as habilidades de letramentos midiáticos (Gráfico 10) mostram que 59% dos professores consideram-se extremamente ou bastante capazes de realizar as atividades relacionadas aos letramentos midiáticos. “Produzir conteúdo para as diferentes mídias”, “entender e explicar as linguagens utilizadas pelas mídias e como são produzidas” foram as habilidades que os professores se consideraram menos capazes (Gráfico 9). Os testes qui-quadrado realizados mostraram, ainda, que as variáveis de gênero e o segmento em que lecionam não condicionam as percepções dos professores sobre suas habilidades de letramentos midiáticos e, portanto, não parecem ser fatores diferenciadores importantes na percepção de suas habilidades de letramentos midiáticos.

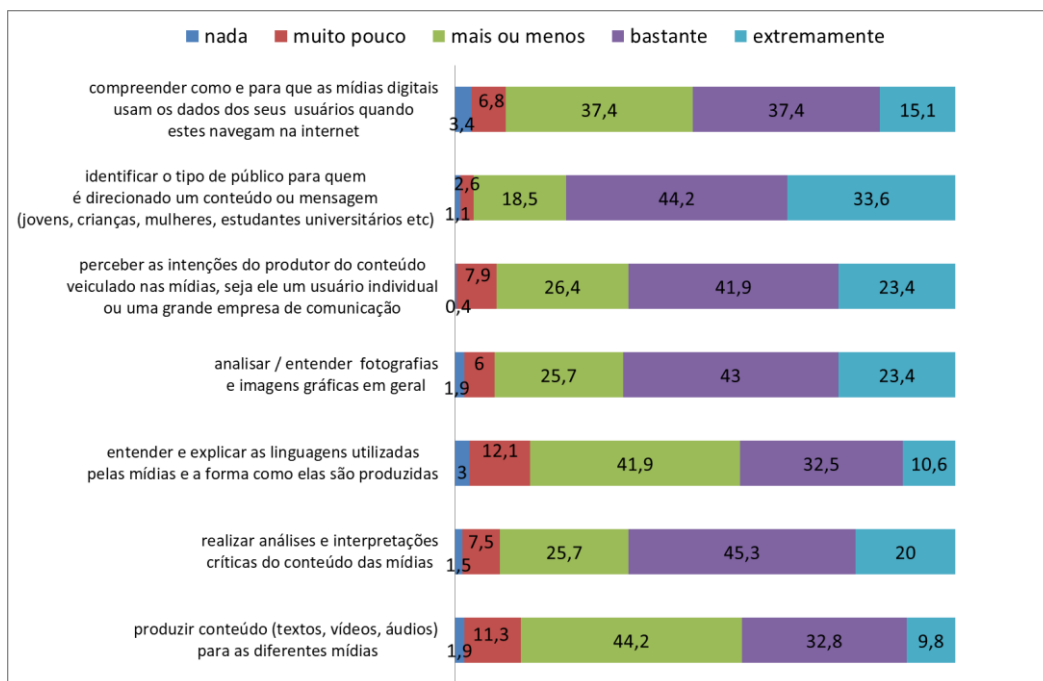


Gráfico 9 – Você se considera capaz de (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

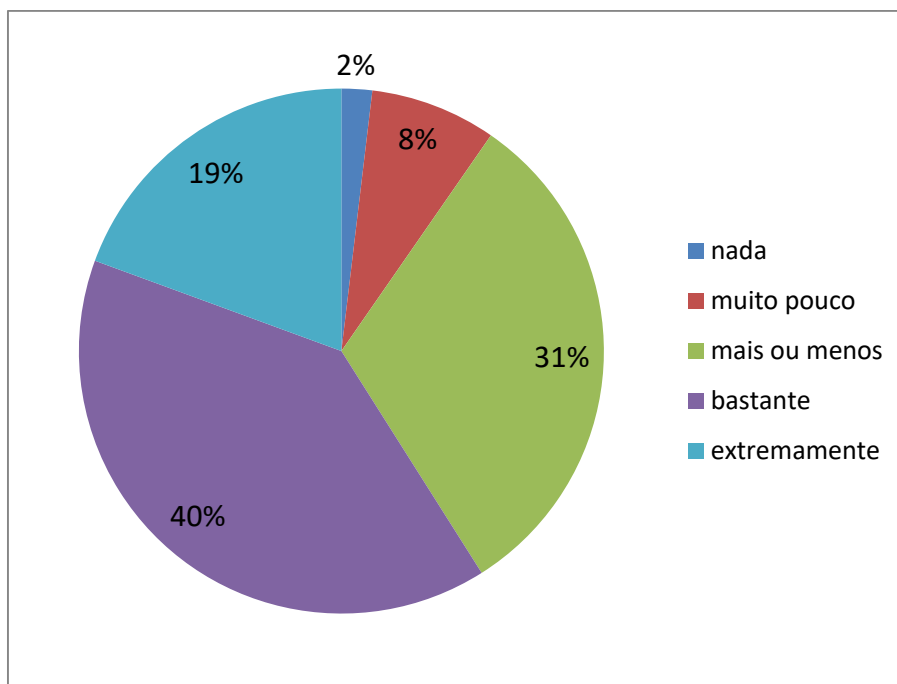


Gráfico 10 – Percepção de letramento midiático dos professores – resultados agregados (frequência relativa percentual)

Fonte: Elaboração própria.

Outras pesquisas apresentam resultados similares quanto à elevada percepção de letramentos midiáticos por parte de professores como o trabalho de Ata e Yildirim (2019) e a pesquisa de Colás-Bravo, Conde-Jiménez e González-Ramírez (2016). Nesta última, os autores mostram que a percepção dos

professores espanhóis sobre suas competências digitais é bastante elevada. Uma pesquisa recente sobre a autopercepção da competência digital de educadores do País Basco durante a pandemia (Portillo et al., 2020) mostra que os professores de lá se consideram habilitados no uso de mídias digitais para comunicação em geral, mas se sentem menos confiantes quanto às tecnologias específicas utilizadas para facilitar os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, o estudo realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFGM, 2020b) com 15 mil professores de redes públicas da educação básica no Brasil encontrou resultados diferentes. Sobre a utilização de tecnologias digitais, somente 28,9% dos respondentes desse estudo afirmam possuir facilidade para o seu uso. Ainda de acordo com o estudo, as dificuldades aumentam quando os docentes não possuem formação voltada para o uso dessas tecnologias, hoje necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas.

Podemos supor que o fato desses professores terem sido compelidos a fazer uso de mídias digitais para continuar ensinando fora do espaço escolar e da maioria deles ter condições de infraestrutura tecnológica em casa, provavelmente melhores do que tinham na escola (equipamento de qualidade, conexão banda larga com alta velocidade, por exemplo), favoreceram a percepção de que tinham habilidades diversas de letramentos midiáticos. Isso porque 71% dos professores que participaram da pesquisa possuem conexão com a internet via cabo de TV ou fibra ótica, enquanto 25% se conectam via modem ou chip (3G ou 4G).

Pesquisas sobre o ERE, realizadas ao longo de 2020, sintetizadas por Lima (2020), mostram que 39% das redes de ensino municipais e estaduais afirmavam estar promovendo formações para os profissionais desenvolverem atividades a distância com os estudantes⁴⁶; 57% dos docentes disseram ter feito cursos de formação sobre aprendizagem em ambientes virtuais e 53% buscaram tutoriais e dicas na internet⁴⁷. Esses professores, provavelmente, tiveram acesso a numerosos materiais que circularam amplamente na internet (tutoriais, palestras ao vivo, cursos de curta duração, oficinas, debates, etc.), orientando como utilizar os recursos digitais e, principalmente, estavam participando direta ou indiretamente

⁴⁶ Dados da pesquisa “A educação não pode esperar”, realizada por Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) e Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB). Os resultados constam em Lima (2020).

⁴⁷ Dados da pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus” realizada pelo Instituto Península. Os resultados constam em Lima (2020).

do debate público sobre o tema (matérias jornalísticas, textos acadêmicos, eventos governamentais, entre outros). Nunca se discutiu tanto as mídias na educação quanto nesse período. Possivelmente, essas condições favoreceram um sentimento de maior competência em relação ao ERE com uso das mídias, o que afetou a percepção relacionada às habilidades de letramentos midiáticos.

A formação acadêmica não parece ter impacto na percepção de letramentos midiáticos, já que os testes qui-quadrado não indicaram relação entre as duas variáveis. Outras pesquisas já haviam apresentado resultados semelhantes, como a de Brasilino (2017), que não identificou correlações significativas entre a formação de professores para o uso de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e a adoção destas em suas práticas pedagógicas, constatando o impacto do aprendizado entre pares no uso pedagógico de mídias no contexto escolar.

Quando perguntados se antes da interrupção das aulas costumavam propor práticas pedagógicas de letramentos midiáticos para os seus alunos na escola, 63% dos professores responderam que sim, como mostra o Gráfico 11.

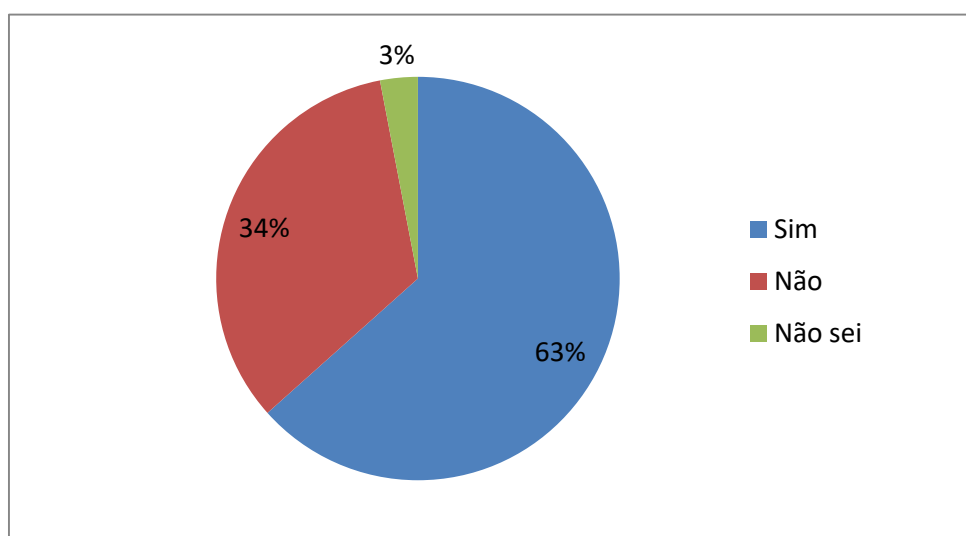


Gráfico 11 – Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do teste qui-quadrado e os valores do V de Cramer para a análise dessas variáveis mostraram associação moderada com correlação positiva entre práticas prévias de professores com e sobre mídias na escola e seu próprio letramento midiático.

Tabela 1 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamentos com significância no teste qui-quadrado entre as variáveis “O quanto você se considera capaz de...?” e sobre prática de letramento midiático antes da pandemia

Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?	Cruzamento 1	O quanto você se considera capaz de entender e explicar as linguagens utilizadas pelas mídias e a forma como elas são produzidas?				
		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
	Não	0,9	3,3*	-0,1	-1,6	-1,4
	Sim	-0,9	-3,3*	0,1	1,6	1,4
	Cruzamento 2	O quanto você se considera capaz de analisar/entender fotografias e imagens gráficas em geral?				
		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
	Não	1,2	2,9*	2,5*	-3,2*	-0,9
	Sim	-1,2	-2,9*	-2,5*	3,2*	0,9
	Cruzamento 3	O quanto você se considera capaz de compreender como e para que as mídias digitais usam os dados dos seus usuários quando estes navegam na internet?				
		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
	Não	2*	2,9*	1,5	-2,6*	-1,7
	Sim	-2*	-2,9*	-1,5	2,6*	1,7

Notas:

N = 256 | Casos omissos: quem respondeu “não sei” à questão da prática de letramento midiático

*Resíduo ajustado padronizado significativo ($< -1,96$; $> 1,96$)

Cruzamento 1: Valor de p: 0,007 (significativo) | V de Cramer: 0,235 (associalização moderada)

Cruzamento 2: Valor de p: 0 (significativo) | V de Cramer: 0,286 (associalização moderada)

Cruzamento 3: Valor de p: 0 (significativo) | V de Cramer: 0,282 (associalização moderada)

Fonte: Milliet, Duarte e Carvalho (2022), pesquisa de campo.

Os resultados desses cruzamentos (conforme Tabela 1), considerando as frequências esperadas e os resíduos ajustados, indicam que os professores que afirmaram ensinar mídia aos alunos se percebem como habilidosos em três das habilidades citadas no questionário: “entender e explicar as linguagens utilizadas pelas mídias e a forma como elas são produzidas”, “analisar e entender fotografias e imagens gráficas” e “compreender como e porque as mídias usam os dados de navegação na internet de seus usuários”. Resultados similares foram encontrados na pesquisa realizada com professores espanhóis (Colás-Bravo et al., 2016), mostrando que o uso de TIC na sala de aula e nas práticas pedagógicas consolida a percepção de segurança e o domínio das competências digitais dos professores.

Em relação à dependência administrativa de atuação dos professores, o teste qui-quadrado indicou associação entre dar aula em escola particular e se considerar mais capaz para “produzir conteúdo (textos, vídeos, áudios) para as diferentes mídias” (Tabela 2). Ainda que isso se refira a uma única habilidade, trata-se de uma habilidade relevante para a prática pedagógica, em especial, para o

ensino remoto, e é preocupante que esta esteja associada diretamente aos professores de escolas privadas. O resultado poderia ser atribuído ao nível socioeconômico de quem dá aula em escolas privadas, mas isso não se comprovou em nossas análises, pois o teste que avaliou a associação entre renda dos professores e a rede de ensino a que estão vinculados (pública ou privada) não apresentou resultados significativos.

Tabela 2 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamento com significância no teste qui-quadrado entre as variáveis “O quanto você se considera capaz de...?” e “Dá aula em escola particular ou pública?”

Dá aula em escola particular ou pública?	Cruzamento 1	O quanto você se considera capaz de produzir conteúdo (textos, vídeos, áudios) para as diferentes mídias?				
		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
	Pública	1,4	2,7*	0,3	-0,8	-2,9*
	Particular	-1,4	-2,7*	-0,3	0,8	2,9

Notas:

N = 259

*Resíduo ajustado padronizado significativo ($< -1,96$; $> 1,96$)

Cruzamento 1: Valor de p: 0,003 (significativo) | V de Cramer: 0,252 (associação moderada)

Fonte: Milliet, Duarte e Carvalho (2022), pesquisa de campo.

Uma explicação possível para a correlação entre dependência administrativa do professor e percepção de alta capacidade de produção de conteúdos em mídias é de que esse professor tenha recebido maior apoio por parte da gestão escolar e tenha tido mais formações específicas para atuar no ensino remoto, como indicam os resultados de pesquisa obtidos pelo Instituto Península, em março de 2020, os quais apontam, por exemplo, que “professores que atuam na rede privada parecem estar mais preparados com a interação remota, se comparado aos docentes das redes estaduais e municipais” e que “as redes privadas de educação parecem estar conseguindo oferecer mais suporte à distância aos alunos, se comparado às redes estaduais e municipais.” (Instituto Península, 2020, p. 10). Desigualdades entre escolas privadas e públicas durante o ERE também foram sinalizadas por alguns autores (Alevizou, 2020b; Chen et al., 2021; Portillo et al., 2020). Chen et al. (2021) em relatório de pesquisa da *Mckinsey & Company* apresentam dados de um estudo feito em oito países que mostra diferença de 41% entre escolas privadas e públicas na percepção de eficácia da educação remota, de acordo com os relatos dos professores dessas escolas.

Também foi encontrada associação moderada entre dar aula na rede pública estadual e a capacidade de “compreender como e para quê as mídias digitais usam os dados dos seus usuários quando estes navegam na internet” (Tabela 3).

Tabela 3 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamento com significância no teste qui-quadrado entre “O quanto você se considera capaz de...” e “Dá aula em escola pública estadual?”

Dá aula em escola pública estadual?	Cruzamento 1	O quanto você se considera capaz de compreender como e para quê as mídias digitais usam os dados dos seus usuários quando estes navegam na internet?				
		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
	Não	-2,6*	2,5*	-1,7	1,3	0
	Sim	2,6*	-2,5*	1,7	-1,3	0

Notas:

N = 259

*Resíduo ajustado padronizado significativo ($< -1,96$; $> 1,96$)

Cruzamento 1: Valor de p: 0,004 (significativo) | V de Cramer: 0,244 (associalização moderada)

Fonte: Milliet, Duarte e Carvalho (2022), pesquisa de campo.

Essa associação se evidencia significativamente com mais impacto no fato de mais professores da rede pública estadual terem indicado que se consideram “nada capazes” nesse quesito (frequência observada: 6; frequência esperada: 2,6). Ou seja, os resultados sugerem maior probabilidade de professores da rede estadual se sentirem menos habilitados para compreender o uso de seus dados de navegação pelas mídias digitais.

Esse achado torna-se ainda mais significativo quando vemos que entre os recursos mais utilizados para apoiar as experiências de educação remota estão *sites* (66,8%), redes sociais (63,3%) e plataformas de ensino a distância já existentes (60,6%), a maioria proprietárias. Há alguns anos, pesquisadores brasileiros (Bonilla; Pretto, 2015; Evangelista, 2017) alertam para o aumento vertiginoso dos riscos associados à entrega de dados de órgãos públicos a plataformas privadas de gestão pública e de atividades educacionais, situação que se agravou durante a pandemia de Covid-19 (Cruz; Venturini, 2020). O fato de professores de escolas estaduais não saberem o que as plataformas educacionais fazem com seus dados e com os materiais criados por eles, indica que estão vulneráveis aos grandes grupos privados que gerenciam essas plataformas (Alphabet Inc., que controla o Google, e Microsoft, por exemplo) e que também estão pouco preparados para orientar seus alunos sobre o tema.

Em relação ao uso de habilidades relacionadas aos letramentos midiáticos nas atividades de ERE, o Gráfico 12 mostra uma alta porcentagem de professores que dizem estar utilizando todas as habilidades de letramento em suas práticas pedagógicas em ambiente digital, o que pode estar relacionado ao fato de estarem adotando atividades educacionais em formatos raramente implementados antes em contexto escolar (NIC.br, 2020b). Esses professores certamente estão experimentando e aprendendo novas habilidades relacionadas ao uso pedagógico das mídias e isso pode vir a ser um legado importante do ERE, como argumentam Viana et al. (2020), em relato de pesquisa sobre a experiência e as aprendizagens de professores nesse contexto de ensino.

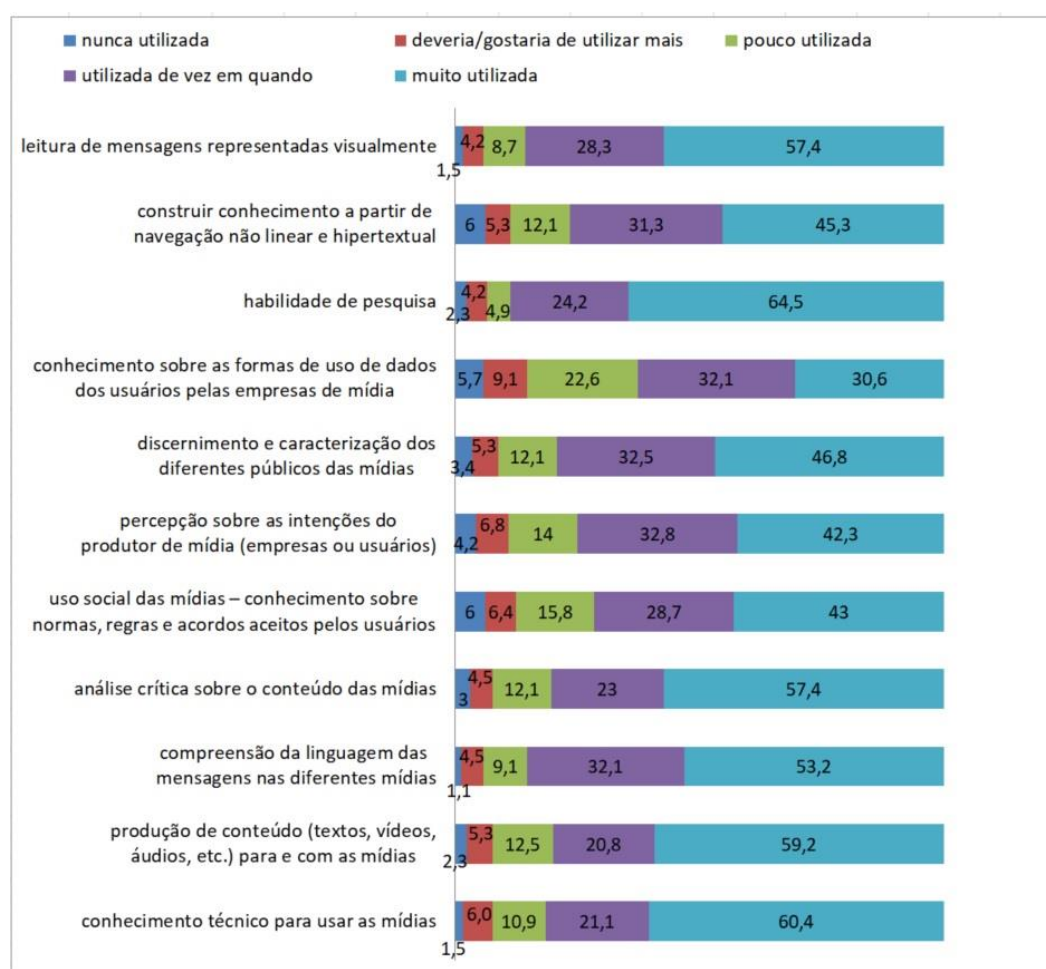


Gráfico 12 – Habilidades de letramentos midiáticos utilizadas durante a educação remota emergencial (porcentagem)

Fonte: Elaboração própria.

O cruzamento das respostas à pergunta sobre se os professores empregam suas habilidades de letramentos midiáticos na educação remota com as respostas à pergunta sobre o costume de realizar práticas de letramentos midiáticos em sala de

aula antes da pandemia indica correlação positiva entre as duas variáveis. Ou seja, ter realizado atividades de letramentos com os alunos antes influenciou a probabilidade do professor fazer uso de suas habilidades de letramentos nas atividades de ensino remoto, como é possível perceber na tabela a seguir.

Tabela 4 – Resíduos ajustados padronizados de cruzamentos com significância no teste qui-quadrado entre “Quanto essas habilidades estão sendo utilizadas por você...?” e variável sobre prática de letramento midiático antes da pandemia

	Cruzamento 1	O quanto a hab. de uso social das mídias (conhecim. sobre normas, regras etc.) está sendo usada por você nesse momento de educ. remota?				
		Nunca	Pouco	Deveria/gostaria de utilizar mais	De vez em quando	Muito
Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?	Não	1,3	3,3*	1,6	-1,5	-2,5*
	Sim	1,3	-3,3*	1,6	1,5	2,5*
	Cruzamento 2	Quanto a hab. de percepção sobre as intenções do produtor de mídia (empresas ou usuários) está sendo usada por você nesse momento de educação remota?				
		Nunca	Pouco	Deveria/Gostaria de utilizar mais	De vez em quando	Muito
Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?	Não	0,1	2,8*	1,3	0,3	-2,9*
	Sim	-0,1	-2,8*	-1,3	-0,3	2,9*
	Cruzamento 3	O quanto a hab. de construção de conhecimento a partir de navegação não linear e hipertextual está sendo usada por você nesse momento de educ. remota?				
		Nunca	Pouco	Deveria/Gostaria de utilizar mais	De vez em quando	Muito
Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?	Não	3,5*	1,3	0,5	0	-2,7*
	Sim	-3,5*	-1,3	-0,5	0	2,7*

Notas:

N = 256 | Casos omissos: quem respondeu “não sei” à questão da prática de letramento midiático

*Resíduo ajustado padronizado significativo (< -1,96; > 1,96)

Cruzamento 1: Valor de p: 0,001 (significativo) | V de Cramer: 0,265 (associalização moderada)

Cruzamento 2: Valor de p: 0,01 (significativo) | V de Cramer: 0,227 (associalização moderada)

Cruzamento 3: Valor de p: 0,002 (significativo) | V de Cramer: 0,259 (associalização moderada)

Fonte: Milliet, Duarte e Carvalho (2022), pesquisa de campo.

No estudo da Fundação Abrinq (2021), mencionado na revisão de literatura, os resultados evidenciam as enormes desigualdades de acesso ao ensino remoto e o quanto estas refletem diretamente as desigualdades socioeconômicas presentes no país. Essa realidade tem sido comprovada em diversos estudos e reflexões recentemente publicados (Alevizou, 2020b; Facer; Selwyn, 2021; Sahlberg, 2021; Unicef, 2021), que mostram o quanto a eficácia do ERE depende de fatores que já impactavam a educação escolar – demográficos, socioeconômicos, de infraestrutura tecnológica, formação dos professores, entre outros – e que

nenhuma estratégia educacional na pandemia será bem-sucedida sem que sejam adotadas medidas para redução do efeito desses fatores.

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender de que forma as habilidades de letramentos midiáticos dos professores se relacionam com suas práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial, uma vez que as habilidades de uso pedagógico de mídias são imprescindíveis para a qualidade das atividades educativas em ambiente digital.

Os resultados do questionário apontam para uma percepção elevada de habilidades de letramentos midiáticos por parte dos professores que estão realizando o ERE, e o uso de muitas dessas habilidades nas suas práticas pedagógicas *on-line*. Indicam, também, que a realização de práticas de letramentos midiáticos pelos professores junto aos alunos na escola, antes da pandemia, favoreceu a percepção de alta competência para o uso de mídias na educação digital remota. Isso reforça argumentos de outros pesquisadores (Bonilla; Pretto, 2015; Heinsfeld; Pischetola, 2019) sobre a inserção de TIC na escola, priorizando o desenvolvimento de habilidades, em detrimento do uso meramente instrumental, contribuindo para a adoção crítica dessas tecnologias nas práticas pedagógicas.

Se por um lado a experiência do ERE resultou em aprendizados que dotaram professores de habilidades que eles certamente não tinham antes, por outro os deixou expostos ao uso indiscriminado de seus dados de navegação e de suas estratégias didáticas pelas plataformas educacionais. Segundo Morozov (2018), na era do capitalismo “dadocêntrico”, as chamadas *big techs*, empresas gigantes da tecnologia, como Google, Microsoft, Apple e Amazon convertem todos os aspectos da nossa existência (trabalho, escola, lazer etc.) em ativos rentáveis através do uso de nossos dados. O autor chama a atenção também para o fato da nossa privacidade estar se tornando mercadoria, já que hoje é necessária grande *expertise*, que tem um alto custo, para poder navegar na rede com liberdade e, de fato, desfrutar de privacidade. No ensino remoto, muitos professores e estudantes se viram obrigados a utilizar as plataformas privadas de ensino, como Google Classroom e Microsoft Teams, além de redes sociais, como Facebook e WhatsApp, alimentando-as com um volume gigantesco de informações pessoais. Face a isso, uma das habilidades de letramento midiático fundamental no momento é exatamente aquela relacionada à compreensão da estrutura desse

capitalismo “dadocêntrico” e das razões pelas quais as mídias se apropriam dos dados de seus usuários. Os resultados aqui apresentados indicam que essa ainda é uma habilidade muito incipiente entre os professores de escolas públicas estaduais, e um pouco mais desenvolvida entre professores de escolas privadas.

Considerando esse cenário, reafirma-se o argumento de pesquisadores como Buckingham (2020) e Livingstone (2011), entre outros, em torno da necessidade de uma abordagem crítica para os letramentos midiáticos, com ênfase no elemento “contexto midiático” do modelo conceitual de letramentos midiáticos que criamos (Figura 1). A forma de funcionamento das plataformas digitais e o controle dos nossos dados pela inteligência artificial – que é base para o seu desempenho – tornou-se saber indispensável para compreender o tipo e a qualidade das informações obtidas na internet. Entender como opera o chamado “capitalismo digital” (Buckingham, 2019b; Morozov, 2018) tornou-se condição para as práticas sociais e educativas de uso das mídias, especialmente no momento em que nos tornamos dependentes das tecnologias para ensino, estudo, trabalho e participação na vida social.

Assim, durante semanas, os prisioneiros da peste debateram-se como puderam. E alguns, como Rambert, chegavam até a imaginar, como se vê, que ainda agiam como homens livres, que ainda podiam escolher. Mas, na realidade, podia-se dizer nesse momento, nos meados do mês de agosto, que a peste tudo dominara. Já não havia destinos individuais, mas uma história coletiva que era a peste e sentimentos compartilhados por todos. O maior era a separação e o exílio, com o que isso comportava de medo e de revolta. (Albert Camus, *A peste*).

*Mientras tanto, se desconoce quizá lo más importante: en primer lugar, la simple existencia de los demás y, por más conocimiento que tengamos sobre nosotros mismos, lo que desconocemos será siempre mucho más vital. Conocernos de este modo, a partir de lo que desconocemos, no nos hace más sabios, pero sí más desnudos, tal como llegamos al mundo. Ahora bien: conversar no es hablar dos o más personas sino hacer cosas juntos con el lenguaje; es tener la oportunidad de sentir o pensar algo por vez primera o de reelaborar una idea que parece haberse fijado como obsesión. (Carlos Skliar, *Mientras respiramos [en la incertidumbre]*).*

Quando as entrevistas aconteceram (de maio a julho de 2020), ainda estávamos no início da pandemia, e não havia perspectiva sobre o tempo que ainda haveria pela frente. Como em Camus, vivíamos um contexto em que “a peste tudo dominara”. Os sentimentos compartilhados por todos que se viam expostos nas redes sociais, nas notícias de jornais e também pelos relatos das entrevistas era a saudade, o isolamento, o medo da doença, da morte, a falta de perspectiva de vacina contra o vírus, a dificuldade de dimensionar o quanto isso duraria.

Entre os professores, mesmo em diferentes realidades, a “história coletiva” era a experiência de ter, durante tanto tempo, as escolas fechadas e o desafio de fazer a educação acontecer remotamente. As entrevistas transcorreram depois de 2, 3, 4 meses de isolamento físico e o impacto dessa experiência esteve bastante presente nas falas dos professores. Conforme as primeiras conversas aconteceram, fui percebendo que era preciso dar-lhes tempo e escuta para, além das perguntas

que trazíamos, dividirem outros temas relacionados ao que estavam vivenciando. Como no excerto de Skliar (2020, p. 25), na epígrafe deste capítulo, questões que traziam o desconhecido – “o que não sabemos será sempre muito mais vital” – foram ganhando um espaço essencial. Nesse exercício de falar e escutar, tanto nós quanto os professores entrevistados, tivemos a possibilidade de, como argumenta Skliar, sentir e pensar ideias novas ou retrabalhar antigas concepções. Assim, conforme já explanado na introdução da tese, emergiram das entrevistas temas que não tinham relação com os letramentos midiáticos, mas que foram se mostrando “vitais” dentro do contexto do ensino remoto emergencial.

Terminado o período de entrevistas, após a transcrição e leitura flutuante desse material, iniciei a construção de uma estrutura referencial de codificação a ser utilizada para a análise. A estrutura foi criada combinando análise dedutiva – aplicada principalmente nas respostas relativas aos letramentos midiáticos – e análise indutiva – com a criação de categorias que emergiram das falas dos entrevistados sobre a experiência com o ERE. A figura a seguir mostra o desenho da estrutura:

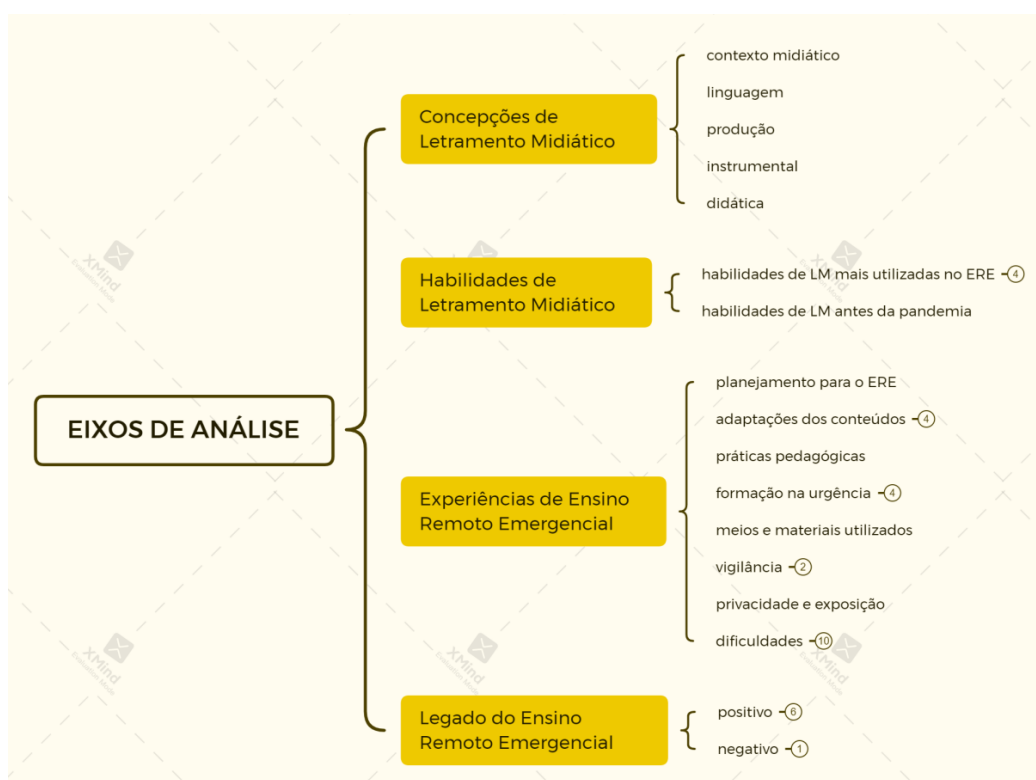


Figura 9 – Estrutura referencial de codificação

Fonte: Elaboração própria com auxílio do XMind⁴⁸.

As categorias tinham naturezas teórica e empírica e foram organizadas em quatro eixos temáticos: 1) concepções de letramentos midiáticos dos professores; 2) habilidades de letramentos midiáticos; 3) experiências de ensino remoto emergencial; 4) legado do ensino remoto emergencial. Para algumas categorias foram criadas subcategorias, conforme apresentado na Figura 10. Nem todas as categorias integram as análises que compõem este trabalho, mas sua inclusão no diagrama é importante para dar a dimensão dos elementos que compõem os eixos de análise. Estes são discutidos levando em conta somente as recorrências consideradas mais significativas para os objetivos da pesquisa.

⁴⁸ Ferramenta gratuita de criação de mapas mentais, disponível em: <https://www.xmind.net/>. Acesso em: 10 jun. 2021

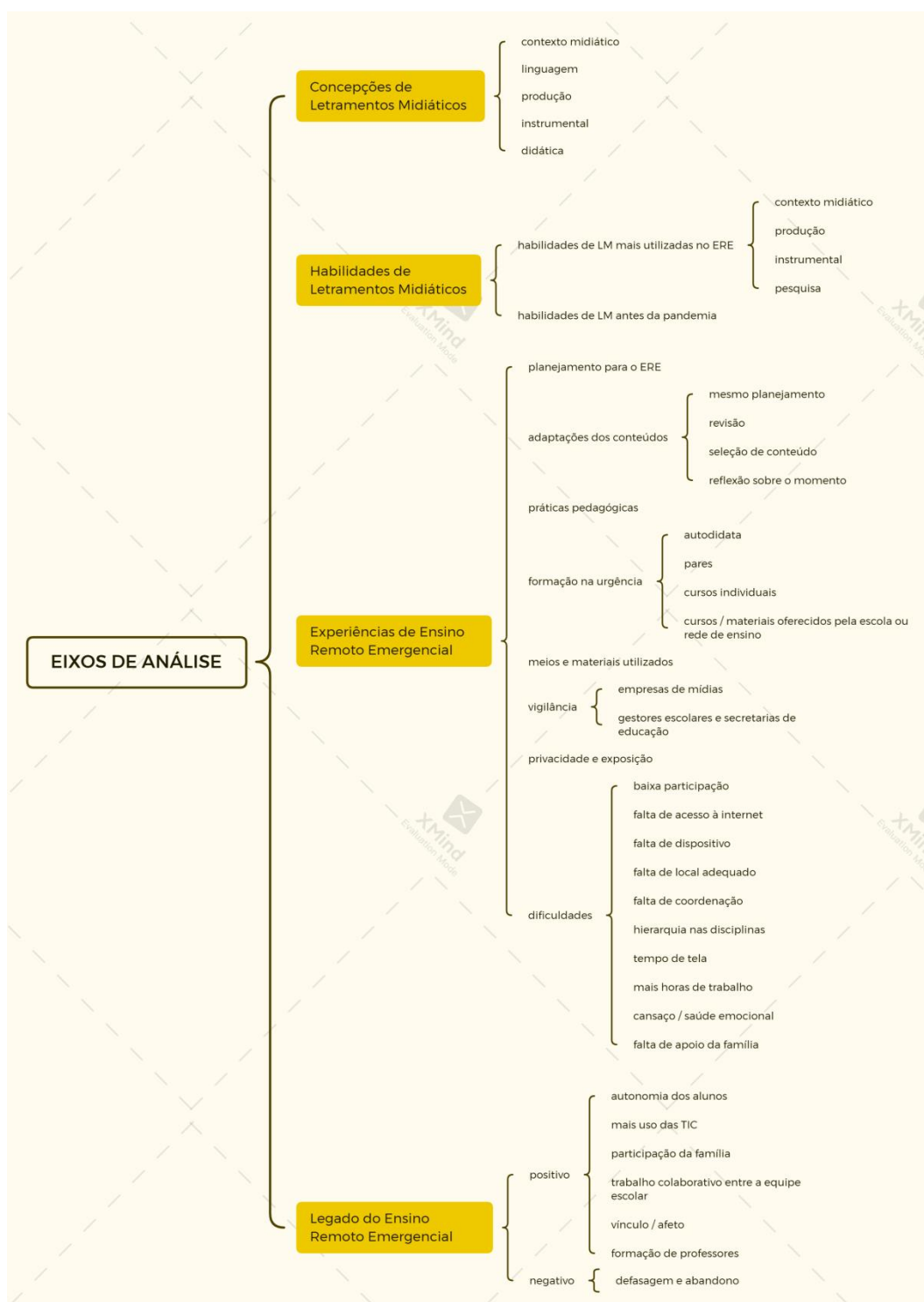


Figura 10 – Estrutura referencial de codificação com subcategorias
 Fonte: Elaboração própria com auxílio do XMind.

6.1

Uma visão geral do campo: professores em ERE

Os 32 professores que participaram das entrevistas eram de cinco estados e 14 cidades diferentes, sendo a maioria da cidade do Rio de Janeiro (13) e 9 da cidade de São Paulo, conforme o perfil dos respondentes do questionário, que também teve grande número de respostas do sudeste. A maioria das entrevistadas era do sexo feminino (22) e tinha entre 30 e 49 anos de idade, percentuais também próximos ao total que respondeu ao questionário. Mais da metade das professoras trabalhavam em escola municipal (17), cerca de um terço em escolas estaduais (13) e 9 em escolas privadas. A maioria possuía pós-graduação (28), sendo mais da metade especialização (18), algumas mestrado (7) e 3 doutorado. Tais percentuais são similares aos dos respondentes do questionário, tidos como altos se comparados aos dados do Censo Escolar brasileiro (Brasil, 2020), conforme discutimos no capítulo anterior. A renda dos entrevistados também seguiu o perfil dos respondentes do questionário, com pouco menos da metade com renda familiar de 3 a 6 salários mínimos (14) e uma terça parte com renda entre 6 a 9 salários (9).

Na pesquisa qualitativa, conforme Segata (2020) esclarece, estatísticas, números ou prevalências têm rosto, histórias e experiências pessoais e singulares. “Então, a pandemia precisa ser considerada como uma experiência vivida nos corpos e nas sensibilidades coletivas. Cada experiência conta; faz história. E, nós seguimos essas histórias e aprendemos com elas.” (Segata, 2020, p. 1). Assim, com a codificação feita no Atlas.ti, foi possível mapear nas histórias contadas pelos entrevistados, temas recorrentes que caracterizaram esse momento de pandemia e de ERE pelo qual esses professores estavam passando.

Inicialmente, consideramos importante contextualizar os resultados das entrevistas, trazendo alguns aspectos mencionados pelos professores sobre suas experiências com o ERE: que meios utilizavam, como foi feita a adaptação ao novo formato, planejamento, organização e rotina dos alunos, motivação, dificuldades, entre outros. Como uma fotografia em que o fotógrafo apresenta um fragmento do momento com base nos elementos à disposição do olhar e do que escolhe enquadrar, apresentamos o contexto do campo de pesquisa a partir de recortes das falas dos professores entrevistados.

De acordo com os relatos dos professores, o meio mais utilizado para realizar o ensino remoto foi o WhatsApp, seguido por AVAs de empresas privadas, como Google Classroom e Microsoft Teams. Materiais impressos apareceram nas entrevistas como o terceiro meio mais utilizado no ensino remoto. Em muitos relatos, as estratégias utilizadas misturavam mais de um meio, como conta J⁴⁹, professora do município em Fortaleza:

Em março, como achávamos que ia ser, não tínhamos noção do que realmente ia ser a pandemia. No último dia de aula eu fiz um bloco de atividades, mas jamais eu pensei que até essa data nós ainda não estaríamos dando aula presencial. Quando a partir de abril ficou sistematizado isso, eu mandava as atividades para a coordenadora, ela imprimia e mandava com as cestas básicas para as famílias. Nesse meio tempo, eles pediram que criássemos grupos de WhatsApp e tentássemos incluir os alunos. Tivemos que procurar, ligar para os pais pedindo o número e esse processo até hoje continua assim. Tem menino que entra, depois sai, muda o número do telefone, é uma rotatividade muito grande. A prefeitura agora esse mês (junho de 2020) pediu para que perguntássemos aos que estavam no grupo se eles usavam a internet pelos dados móveis ou se eles tinham internet em casa, a maioria usa pelos dados móveis ou pela internet do vizinho. É dessa maneira que os meninos estão acompanhando as atividades.

Resultados das pesquisas realizadas pela Undime (2021) e pelo Conjuve (Lima, 2020) – apresentados nos infográficos produzidos para o capítulo 3 – mostram que o envio de atividades pelo WhatsApp foi uma das principais estratégias adotadas no ERE. O fato de muitas operadoras de telefonia liberarem o uso do aplicativo gratuitamente, sem descontar do pacote de dados de internet, fez com que o WhatsApp se tornasse uma alternativa viável de contato entre professores e alunos nos diferentes contextos educativos, conforme o relato a seguir:

Vou dar um exemplo concreto porque eu também sou conselheira indígena e eu tenho acompanhado bastante uma aldeia que é aqui de Maricá. Tenho contato direto com a diretora e ela me passa vídeos, aulas que estão sendo dadas. Lá na aldeia eles conseguiram que todos os alunos tivessem acesso ao WhatsApp. Então lá, especificamente, o meio de comunicação remota são os grupos de WhatsApp. Eles estão conseguindo, a professora faz a videoaula, tudo pelo WhatsApp. Foi o meio mais acessível que eles encontraram, a cacique, inclusive, entrou também nesse circuito, no sentido de viabilizar que todos os alunos tivessem acesso. A diretora da escola esteve lá, apesar da pandemia, ela esteve na aldeia para conversar com a cacique para viabilizar. Então, pelo menos tudo está acontecendo virtualmente, mas a diretora, junto com a professora, têm esse contato, pelo menos quinzenal de idas, de recolhimento de atividades. (GG, professora e conselheira municipal de educação em Maricá).

⁴⁹ Os nomes dos professores foram omitidos e substituídos por letras aleatórias do alfabeto, respeitando o anonimato acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos os participantes da pesquisa.

Estratégias de conversão das aulas gravadas em arquivos mais leves que pudessem ser encaminhados pelo WhatsApp foram fundamentais, já que “a maior queixa dos pais foi que tinham que ficar acessando a internet do celular para poder ficar carregando o vídeo todas as vezes. Então, geramos um conteúdo que fosse salvo uma única vez, convertendo os vídeos para o WhatsApp.” (W, professora do município em Tarumã-SP). Alguns relatos mostraram que o WhatsApp foi usado como complemento para o contato direto com os alunos, enquanto os materiais eram enviados por outros meios:

Inicialmente, começamos com aulas pelo Zoom e pelo Google Meet, só que a gente viu que o engajamento não estava sendo como gostaríamos. Em uma turma de 25, 2 apareciam, 3 apareciam e era uma aula muito bagunçada, porque o contexto deles é o seguinte: eles não têm um quarto só para eles, eles estão na sala, o cachorro late, a mãe deles grita, é uma confusão. Então, decidimos parar com essas aulas e temos selecionado vídeos do YouTube, vídeos com a aula específica e organizamos tudo lá. Liberamos um vídeo na quarta-feira, como foi liberado hoje, por exemplo, uma aula sobre passado simples, então, liberamos os vídeos que queremos que eles assistam. Na quinta-feira, liberamos as atividades e eles têm a oportunidade de tirar dúvidas com a gente, que pode ser através dos grupos de WhatsApp porque os grupos são bem ativos. E na sexta-feira enviamos uma atividade final valendo de 0 a 10, e assim vamos mantendo esse contato com eles. (E, professor do estado em Fortaleza).

O envio de material impresso apontado por 95% das redes municipais do país como parte da estratégia de ERE (Undime, 2021) também foi bastante citado. Em diversas escolas, a entrega de material impresso foi atrelada ao recebimento de cestas básicas ou cartões-alimentação disponibilizados pelos governos, como explica I, professora do município em Fortaleza: “[...] no dia da entrega das cestas, entregamos junto as folhinhas. Nisso, temos o retorno, eles mandam fotos, vídeos e fazemos as correções com algum *sticker*. Devolvemos escrevendo alguma palavrinha, como se estivesse corrigindo no caderno ou no livro.”

Além do WhatsApp e do material impresso, várias escolas já possuíam páginas no Facebook como meio de comunicação com a comunidade escolar e passaram a utilizar esse canal para o ERE, postando periodicamente atividades nos grupos das turmas, formados na rede social. Há também relatos das dificuldades de administração dessas páginas do Facebook, pois as famílias também utilizavam o espaço para debater ou buscar informações sobre outras questões, fazendo com que os assuntos pedagógicos muitas vezes saíssem do *feed* de notícias do Facebook, conforme relato a seguir:

Inicialmente, começamos com o Facebook e a prefeitura do Rio tem uns cadernos, um material pedagógico, didático. Inicialmente eu lançava as páginas e tirava a tarde para tirar as dúvidas pelo bate-papo do Facebook. Só que outras questões atravessaram o Facebook, que inicialmente foi criado só para apoio pedagógico, para orientação de estudos remotos e eu não estava conseguindo mais ter contato com os alunos porque o assunto do Facebook mudou quando a prefeitura disponibilizou o auxílio-alimentação para as famílias. (DD, professora do município do Rio de Janeiro).

Além das redes sociais, os professores relataram o uso de AVAs privados, sendo o Google Classroom o mais citado nas entrevistas. Ressalta-se que houve apenas um relato de uma professora de escola particular que informou estar usando o Moodle – plataforma educacional gratuita e de código aberto. A escola onde ela trabalha já possuía uma customização própria do Moodle que era pouco utilizada, mas passou a ser a principal ferramenta com o ERE. De acordo com os entrevistados, algumas secretarias municipais de educação possuíam *sites* ou aplicativos de celular que funcionavam como repositório de materiais para os alunos acessarem, mas, em alguns casos, os materiais que iam sendo disponibilizados não acompanhavam o planejamento do professor, como conta T, professora do município em Corumbá:

A secretaria de educação aqui do município elaborou um *site* que tem lá discriminando cada série, que o pai entrando na série do aluno vai ter lá algumas opções de vídeos complementares, leituras e uma série de atividades. Em cada pasta dessas tem certinho cada conteúdo. Porém, eles elaboraram de uma forma geral para a rede, não está discriminado para cada escola, então, por exemplo, todas as escolas estão tendo o mesmo conteúdo nesse processo. É lógico que tem uma organização dos conteúdos que o professor tem que seguir, porém, cada escola trabalha de uma forma. Tem professor que já tinha trabalhado alguns conteúdos que estão sendo ofertados agora e tem conteúdo que eles estão colocando que não corresponde ao planejamento que o professor da escola tinha feito.

Nos meses em que as entrevistas aconteceram ainda estavam ocorrendo diversas adaptações no formato do ERE nas escolas privadas e redes públicas de ensino. Inicialmente buscou-se apenas estabelecer algum tipo de contato com os estudantes, manter o vínculo com os alunos, através de *chats* ou chamadas de vídeo, propondo poucas atividades semanais. Conforme as semanas foram passando, as escolas e redes se organizaram em busca de um formato mais adequado. Os ajustes foram feitos conforme questões ou dificuldades iam sendo mapeadas tanto pelos professores e coordenadores das escolas, quanto pelos gestores das redes de ensino. Assim como Selwyn (2020) descreve na experiência australiana, muitos professores entrevistados também tiveram que administrar

mais de uma frente de ensino remoto para atender famílias com diferentes tipos ou sem conexão à internet.

As atividades que eu desenvolvo hoje na escola do estado são mais trabalhosas do que na escola particular porque eu tenho que sempre desenvolver uma atividade para o público *on-line* e pensar também nesses alunos que não têm acesso à tecnologia, à internet. As atividades ficam disponíveis para eles na escola, a escola imprime e eles vão buscar as atividades. Falar que está dando tudo certo não é verdade, mas acredito que dentro desse contexto de ensino, de tudo ter acontecido muito rápido, de um despreparo da administração pública em relação à utilização ou disponibilização de tecnologia nas escolas do estado de São Paulo, eu diria que nós estamos num saldo positivo. (CC, professor do estado e de escola particular em Pirapozinho-SP).

Os professores também contaram que o início foi de muitas dúvidas e experimentações de formatos para as propostas de atividades e interação. Conforme aponta Lima (2020), o acesso ao ERE no Brasil se deu majoritariamente pelo celular e esse fato também teve que ser levado em conta para o planejamento, já que a leitura de textos mais longos torna-se mais difícil pelo tamanho da tela e nem todos possuíam *softwares* adequados em seus aparelhos.

Como todos acessam pelo celular, quando eu postava algum arquivo, a maioria reclamava que não conseguia acessar o arquivo porque não conseguia abrir, até no Word. Eu colocava em Word porque eu achava mais fácil, mas não. Agora eu compartilho a minha tela com eles durante os encontros, eles vão printando e fazem isso através de arquivo de fotos porque espalha mais rápido e o Word, segundo disseram para mim, não presta, para eles não tem funcionalidade. Não é a melhor ferramenta, não é a mais acessível, mas ainda estamos em fase de testes e só de tê-los por perto, atuantes, é o nosso maior ganho nesse momento! (DD, professora do município no Rio de Janeiro).

Assim, professores foram percebendo as estratégias que funcionavam melhor com seus alunos. Às vezes ajustes pequenos no planejamento fizeram com que as atividades tivessem uma resposta melhor por parte dos alunos, como indicar *links* para pesquisa quando percebiam que a leitura dos textos não estava sendo feita e a resposta vinha copiada de algum *site*, ou espaçar o envio das atividades, que se recebidas todas de uma vez geravam retorno menor.

Alguns professores também relataram falta de planejamento e de coordenação em suas escolas, o que teria trazido impactos negativos para os estudantes. Eles mencionaram a falta de reuniões coletivas para discussão dos problemas e busca de soluções adequadas, o pouco diálogo dos gestores com os professores, a dificuldade de comunicação entre os professores, a ausência de

objetivos e de diretrizes pedagógicas para o ensino que estava sendo implementado, o modo “jogado” como as atividades remotas foram implementadas, dificultando a participação e a aprendizagem dos alunos. O professor E, do estado em Fortaleza, contou que:

Temos reunião toda semana, mas é só para decidir questões burocráticas. Não temos uma reunião onde os professores dialogam entre si, pelo menos para dizer assim: “Pessoal, vamos combinar a data que podemos mandar as atividades?” Está muito indiscriminado. Cada um faz o seu e vamos em frente, tanto que dentro dos grupos já surgiram certos comentários dos alunos, reclamando da quantidade de atividades.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Península (Lima, 2020), a rede privada foi muito mais rápida em organizar e iniciar ações de ERE. Desse modo, alguns professores de escolas particulares relataram condições muito mais estruturadas para o planejamento com cursos e contratação de consultorias e estudos para um formato mais adequado, como relata essa professora de matemática:

Foi tudo estabelecido pela escola, enquanto fazíamos os cursos, a escola fez um estudo com um psicólogo, um psicopedagogo e alguém da educação a distância porque não é educação a distância, mas tem algumas coisas que coincidem [...]. Tem algumas diferenças, então vamos guardar as diferenças, mas as semelhanças também foram analisadas e consideradas pela escola. (P, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

As diferenças entre a rede privada e a rede pública também ficaram evidentes quando o assunto foi o planejamento dos conteúdos. Os depoimentos dos professores de escolas particulares mostraram que essas instituições não fizeram grandes modificações no planejamento dos conteúdos que estavam previstos para serem ensinados durante o ano. Segundo os professores desta pesquisa, as alterações foram apenas na diminuição da quantidade de atividades enviadas para os estudantes. Um dos professores conta que: “A escola está com aquela visão de ‘vamos cumprir o horário, os pais estão pagando mensalidade porque as aulas estão sendo dadas’; lógico que eu tenho uma preocupação em termos de qualidade do que eu estou oferecendo para eles, mas está sendo assim, infelizmente” (CC, professor do estado e de escola particular em Pirapozinho). Já os professores de escolas públicas entrevistados haviam sido orientados a apenas fazer revisões de conteúdos que já haviam sido ministrados presencialmente. Em alguns casos, as secretarias de educação ou os próprios professores estavam fazendo escolhas de alguns conteúdos novos que consideravam mais importantes

dentro do que havia sido planejado para o ano. Nesse sentido, houve também relatos de que em algumas redes públicas estavam sendo priorizadas as disciplinas de Português e Matemática em detrimento das demais.

A dificuldade de organização de uma rotina de estudos pelos alunos se apresentou como um ponto de atenção que os professores trouxeram. Alguns professores, especialmente os que atendem crianças menores, criaram estratégias envolvendo as famílias, já que essas se tornaram mediadoras fundamentais para os estudos das crianças. As estratégias incluíam reuniões semanais com os responsáveis para explicar a rotina e objetivos das atividades propostas, contato constante com o grupo de responsáveis via redes sociais ou *chats* para auxiliá-los no acompanhamento dos estudos e muitos atendimentos individualizados. De acordo com alguns entrevistados, gestores e outros profissionais das escolas também orientavam as famílias sobre a necessidade de organizar uma rotina diária para as crianças (hora de brincar, das refeições, das atividades escolares, de dormir), já que para a maioria, a ida para a escola estruturava o dia a dia das crianças, o que foi perdido com a pandemia. Já com alunos adolescentes, houve a necessidade de um acompanhamento constante por parte dos próprios professores, que incluíam em suas aulas dicas para ajudá-los a se organizar diante da autonomia para os estudos que repentinamente passaram a ter, como relata a entrevistada:

Eles não estavam percebendo, não estavam conseguindo se organizar para saber o que eles já tinham feito, o que não tinham feito, estavam perdendo totalmente essa noção. Eu achei importante em determinado momento nessa troca com a minha parceira de disciplina, “Essa semana a gente não cria nenhuma atividade, nenhuma tarefa porque a tarefa deles vai ser se organizar, vamos criar alguma forma deles se organizarem.” Nós criamos uma tabelinha onde eu coloquei uns ícones, umas figurinhas para eles saberem se foi bem avaliado, se entregou ou se não entregou e com isso eles começaram a perceber e na mesma hora disseram: “Por que os outros professores não fazem isso? A gente está muito perdido.” (Q, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Conforme diversas pesquisas mostraram (Bozkurt et al., 2020; Fundação Abrinq, 2021; Williamson et al., 2020), as questões socioeconômicas atravessaram de forma significativa o ERE. Assim, entre as dificuldades relatadas pelos professores, as que tiveram mais recorrência estavam relacionadas à falta de acesso à internet e a dispositivos de comunicação digital pelos alunos, além de local adequado para os estudos em casa e a decorrente baixa participação no ERE.

A maior parte dos professores de escolas públicas relatou uma adesão muito baixa dos estudantes, apesar do esforço de muitas escolas de fazer busca ativa dos alunos, com a equipe pedagógica telefonando e, em alguns municípios menores, indo até as casas conversar com as famílias. Essa realidade foi bem diferente nas escolas privadas a que estavam vinculados os professores participantes desta pesquisa, que afirmaram não ter havido dificuldades de acesso para a participação pelos alunos, ratificando a enorme desigualdade do ERE, já discutida no capítulo 3.

Nesse sentido, foi possível perceber nas entrevistas a preocupação de muitos professores com os alunos de famílias em condições mais vulneráveis, para quem a escola tem também a função de prover alimentação diária. Assim, outro tema que surgiu nas entrevistas trata das ações de distribuição de cestas básicas para as famílias dos alunos das escolas públicas, organizadas e, em muitos casos, também financiadas pelos professores, dando a dimensão de que a atuação dos docentes foi muito além de ministrar aulas remotamente. Os dois depoimentos abaixo dão o tom desses relatos e do comprometimento e cuidado desses professores com os alunos e suas famílias.

Está todo mundo em casa e sem dinheiro, né? Outro movimento que as escolas estão fazendo, nós estamos pegando o nosso salário e comprando cesta básica para os alunos também. Não são poucas escolas, a maioria das escolas que conheço está fazendo esse movimento. Agora que o município e o estado vão começar a fazer isso, só que é uma zona, né? Uma confusão. Então, eu participo de pelo menos três grupos de montar cesta básica e cada hora recebo de mais uma escola, mais uma e mais uma. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

O estado doou algumas cestas básicas, mas que não foram suficientes. As pessoas se cotizaram para tentar aumentar o número de cestas para os alunos mais carentes, mas infelizmente não dá para... São mais de 3 mil alunos na escola, são 3 mil famílias. Não tem como professores unidos junto com a equipe de direção e coordenação darem todo esse suporte, mas acabamos fazendo. O critério foi os próprios representantes passarem para a direção quais seriam os mais carentes, os mais necessitados. (R, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Os métodos de acompanhamento e avaliação das atividades também foram relatados pelos professores. Naquele momento, passados alguns meses de ERE, as escolas estavam definindo as formas de avaliação daquele primeiro período. A maioria dos professores de escolas municipais e estaduais entrevistados estava realizando uma avaliação mais processual, que levava em conta, principalmente, a entrega e participação nas atividades, com prazos estendidos o envio dos trabalhos, devido à dificuldade de acesso dos estudantes.

No estado, poucos alunos respondem, eu sempre retorno para eles fazerem novamente, não estou dando nota, os prazos são flexíveis, eu boto uma data de prazo, mas eu flexibilizo e só registro como ok. Então, se eles não cumprem as etapas do trabalho, eu falo que não está ok, mando um bilhetezinho e peço que ele faça as alterações necessárias. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Já nas escolas privadas, especialmente as de ensino médio, a avaliação continuou sendo baseada em provas, adaptadas para o formato *on-line*, conforme conta esse coordenador pedagógico:

Nós fizemos na semana passada uma semana toda de provas a distância. Prova programada, com dia e hora. O aluno tinha que fazer naquele horário, senão ia ficar bloqueado. [...] Eles conseguiram realizar num tempo certo e quando termina o horário da prova, a gente já recebe gráficos comparativos do resultado individual. Pelos resultados que nós recebemos até sábado, quando terminaram as últimas provas, deu para perceber que houve uma evolução. (C, professor do estado e coordenador de escola particular no Rio de Janeiro).

Alguns relatos mostraram que o ERE trouxe também reflexões sobre os processos avaliativos, uma vez que muitas escolas tiveram que parar para discutir e experimentar outras formas de avaliar nesse novo formato.

E a gente está começando a trabalhar isso, a tentar explorar. Toda essa puxada de tapete foi boa, porque coisas que a gente não tem resposta, que a escola tem uma resposta pronta como a avaliação. Mesmo as escolas mais questionadoras se atêm ainda à prova, à nota, e, de repente, a gente não vai fazer prova e essa ousadia ela não teria acontecido em momento algum, porque sempre fica aquela coisa de que avaliação é prova, por mais que ninguém concorde muito com isso, então a gente agora está experimentando uma nova forma de avaliação. É lógico que tem milhões de inseguranças, de dúvidas, mas é bom que a gente esteja experimentando isso. (Q, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Apesar de os estados e municípios, na maior parte dos casos relatados, terem estabelecido diretrizes de processos avaliativos mais processuais, alguns professores contaram que propuseram atividades valendo notas, como uma forma de motivação extrínseca que consideram necessária para os alunos, conforme conta X, professora do estado em São Paulo: “Tem uma professora de matemática que falou: ‘Eu estou colocando uma nota simbólica nas atividades, porque senão os alunos não fazem.’ [...] Ela está dando algo para ver se fazem porque aluno, às vezes, funciona muito na base da moeda da troca.”

A questão da motivação também foi comentada pelos professores quando trataram da participação dos estudantes no ERE. Em geral, os professores perceberam os estudantes muito pouco motivados durante as aulas remotas. Entre as razões, além de problemas de acesso à internet e aos dispositivos, relataram a

difficuldade de criação de vínculo entre professores e seus alunos e questões socioeconômicas e emocionais (medo, ansiedade, depressão) como consequência do estado de pandemia. Ainda assim, alguns professores relataram atividades que mais motivavam seus alunos. Os professores de adolescentes – do ensino fundamental II ao ensino médio – deram exemplos de produção de videoaulas com animações criadas por eles, uso do formulário com recursos de vídeo e imagens, criação de memes, gamificação, *feedbacks*, trabalhos em grupo e mobilização via WhatsApp, como indicam os relatos a seguir:

Foi o que te falei, muitos professores gravam uma aula seca, é aquilo que está no livro, ele grava a matéria dele e ponto final, inclusive professoras de inglês que fazem esse mesmo padrão. Eu procuro, além da matéria que está no livro, eu procuro sempre trazer alguma coisa que eu acho na internet. Às vezes, é uma bobeira, um meme, porque chama a atenção deles, eles passam para o outro: “na aula dela tem um negócio engraçado”, e eles assistem a aula. (G, professora da rede federal em Angra dos Reis).

Quando eu estou com energia, o que tem funcionado de verdade? É mobilizar via WhatsApp, é pegar o representante, futucar o representante: “Tem coisa nova, você viu? Fala para o pessoal fazer.” [...] O que tem é você trabalhar o assíncrono na plataforma que são interações que não são ao mesmo tempo, a gamificação, que é você criar etapas da qual o aluno vai, enfim... Eu já estou entendendo como é. (H, professor de estado em Itaboraí).

Eu procuro em todas as atividades que os alunos sinalizam para mim como feito, eu faço um comentário, e isso tem sido uma coisa importante. E não é só aquele comentário genérico de: “Ah, que bom que você fez uma lição.” Eu tento dar uma devolutiva mostrando que eu estou interessada no que ele fez. Eu abro meu computador 1h30 da tarde, às vezes fico até 6h20 respondendo aluno, tirando dúvida, mas eu acho que eles sentem falta porque você manda e eles já respondem em seguida como se fosse um *chat*. (X, professora do estado em São Paulo).

Os professores trazem alguns pontos abordados por Bzuneck (2010, 2020) sobre motivação para aprender, a partir da teoria da autodeterminação⁵⁰. Segundo o autor, entre as três necessidades psicológicas básicas dos alunos que devem ser atendidas pelos professores para motivá-los, está a percepção de pertencimento. Sob essa ótica, compreendemos o que o professor H conta sobre a resposta positiva obtida ao incentivar, através do contado direto pelo WhatsApp, os alunos para que fizessem as atividades. Segundo Bzuneck (2010, 2020), os estudantes são mais suscetíveis a fazer as atividades quando se sentem conectados, estabelecem vínculos com o professor e o grupo. Essa percepção de pertencimento

⁵⁰ O assunto é tema da pesquisa de doutorado de Maria Cristina de Oliveira Silveira, integrante do Grupem, intitulada: “Motivação para aprender de alunos do ensino médio do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19”.

desempenha um papel fundamental na motivação para aprender. Bzuneck (2020) também nos dá pistas sobre o que a professora G diz em relação a não gravar uma “aula seca” e trazer outros estímulos aos alunos. De acordo com o autor, no contexto do ERE, não é indicado gravar uma videoaula “fria, impessoal, distante”, é importante que o aluno perceba o professor entusiasmado pelo assunto e vinculado aos alunos. Além disso, o autor trata também do conceito de “embelezamentos motivacionais”, que seriam essas estratégias que a professora G diz serem importantes, trazendo humor e leveza, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos. Bzuneck (2010, p. 23) explica que:

Basicamente, os embelezamentos são indicados para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos.

A importância que X percebe no *feedback* individual que dá para cada aluno que entrega a tarefa é corroborada por Bzuneck (2010), que compreende esta ação como uma das relevantes formas de interação entre o professor e o aluno, sendo essencial na sua motivação para aprender.

Já com as crianças menores, do ensino fundamental I, a interação através de chamadas de vídeo foi relatada como um recurso importante, principalmente para a manutenção do vínculo entre alunos e professores, servindo, portanto, de artifício motivacional. Além disso, os professores entrevistados falaram também da necessidade de atividades pedagógicas com criações artesanais (recortar, colar, desenhar, pintar) a partir de materiais disponíveis na casa dos alunos. Tais propostas proporcionavam às crianças a sensação de competência, que também é parte das três necessidades psicológicas básicas que, segundo Bzuneck (2010, 2020), devem ser atendidas pelos professores para motivar os estudantes.

Eu vejo que eles ficam muito felizes quando eles nos veem através dos vídeos, das chamadas de vídeo que é como se eu tivesse presencialmente na frente deles. Teve um dia que eu fiz a chamada e aqui em casa eu tenho um cachorrinho e eu estava no sofá conversando e o meu cachorro sobe aqui em cima, vai na janela e parece que vai pular, então eles começaram a dar risada. Ficou gostoso, eu percebo que eles ficam motivados a fazer a atividade. (U, professora do município em Tarumã).

Foram muitos relatos sobre experiências totalmente novas que os professores estavam vivenciando. Durante as entrevistas, emoções diversas afloraram, causando choros, risadas e levando também à possibilidade de “retrabalharem ideias”, como Skliar (2020) argumenta ser possível quando nos

propomos ao diálogo. Esse panorama do campo, construído em forma de costura dos depoimentos a partir do que emergiu com mais força nas falas dos professores entrevistados, teve como objetivo apresentar uma breve síntese do que os professores estavam vivenciando com a nova e abrupta forma de ensinar.

6.2

Concepções dos professores sobre os letramentos midiáticos

Um dos objetivos desta pesquisa é analisar como os professores concebem os letramentos midiáticos. Conhecem o conceito? Como o entendem? Nas entrevistas, a pergunta: “O que você entende por letramentos midiáticos?” foi feita sempre do meio para o final das conversas, de modo que o diálogo com o entrevistado já estivesse mais estabelecido, para não parecer uma pergunta dura, que requeria uma resposta certa ou errada. A partir da análise das entrevistas, as respostas foram categorizadas de acordo com os elementos do diagrama que trata do conceito de letramentos midiáticos a partir de uma perspectiva crítica e fundamentada na mídia-educação (Figura 1), tendo, portanto, as seguintes categorias: contexto midiático, linguagem e produção. Além destas que foram tecidas a partir da teoria sobre o tema, despontaram mais duas categorias que podemos chamar de empíricas, já que surgiram das entrevistas: instrumental e didática (Figura 11). É importante ressaltar que essas categorias não eram estanques nas falas dos professores e, por vezes, apareciam elementos de mais de uma delas em algumas concepções relatadas.



Figura 11 – Detalhe da estrutura referencial de codificação

Fonte: Elaboração própria.

A categoria *instrumental* foi a que teve o maior número de recorrências na análise e relaciona-se a uma concepção de letramentos midiáticos que considera apenas a habilidade técnica para o uso das mídias. Os professores que definiam letramentos midiáticos a partir dessa perspectiva instrumental citaram o conhecimento para manusear os dispositivos (computadores e celulares), fazer uso dos *softwares* e aplicativos disponíveis, além de utilizar-se das redes sociais, conforme vemos nestes relatos:

No ambiente digital, a gente precisa entender a base, o que é Zoom, como faz, o que é microfone, onde liga, entrada p2, entrada p3, qual microfone é bom, qual não é bom, qual programa faz isso, tem que passar o antivírus. Letramento digital, para mim, é isso, é entender a base mesmo, o que muitos professores não têm. Tem professores que não sabem ligar computador, tiveram que aprender agora a ligar computador. Tem professores que não sabiam que celular pode fazer tanta coisa quanto o computador... Para mim é a base mesmo. (A, professor de escola particular no Rio de Janeiro).

[Letramento midiático] É você utilizar todos os mecanismos, tudo que tem aí digital a seu favor, né? Para como está agora, nesse momento de pandemia e a gente está aqui [no Zoom], eu tive que aprender essa plataforma para poder utilizar, assim como o Microsoft Teams também por causa da faculdade que eu estou fazendo, também tive que aprender. Então, eu acho que letramento é quando você aprende e utiliza a seu favor. (O, professora do município em Niterói).

Esses depoimentos confirmam o que Buckingham (2010, 2020) alerta sobre a noção de letramento midiático estar muitas vezes associada somente a habilidades que permitem ao usuário operar efetivamente com ferramentas de *softwares* ou na execução de tarefas básicas de busca de informações. Segundo o autor, esta é uma definição essencialmente funcional, pois especifica as habilidades exigidas para realizar determinadas operações, mas não vai além disso. Buckingham (2010) explica que em relação à internet, por exemplo, as pessoas precisam aprender a manusear os dispositivos, localizar e selecionar materiais, a usar navegadores, *hiperlinks* e mecanismos de busca, mas que não se pode reduzir o letramento midiático a apenas isso, uma forma de letramento instrumental. Para ele, o letramento midiático precisa ser muito mais ambicioso e abrangente, promovendo usos criativos das mídias e preocupando-se essencialmente com o pensamento crítico.

Uma pesquisa realizada em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro já havia destacado “a pouca preocupação da sociedade brasileira com a literacia digital, entendida muitas vezes como uma habilidade meramente técnica, que seria desenvolvida ‘naturalmente’.” (Duarte et al., 2019, p. 7). De acordo com

Heinsfeld e Pischetola (2017), entre as habilidades dos alunos com as tecnologias, professores de escolas municipais do Rio de Janeiro valorizam mais aquelas relacionadas ao conhecimento técnico. É importante assinalar também que análises sobre documentos oficiais e programas institucionais brasileiros evidenciam certa prevalência da perspectiva instrumental em relação à inserção das mídias na escola (Castro, 2016; Heinsfeld; Pischetola, 2019; Quartiero et al., 2012). Certamente o fato de políticas públicas federais nessa área estarem ancoradas nessa visão colabora para que os professores também tenham esse entendimento, uma vez que este está expresso nos documentos que pautam programas, projetos e formações que chegam às escolas. Alguns professores relatam também a falta de conhecimento ou estudo sobre o assunto, o que consequentemente leva a uma visão mais tecnicista, a um entendimento de que o letramento midiático significa apenas fazer uso de tecnologias digitais:

Eu já li a esse respeito, mas eu acho que para mim é algo muito intuitivo, eu não tenho um conhecimento sobre. Eu entendo que é algo a que a gente se adaptou, se acostumou a usar, mas sem muito embasamento, sem muito estudo. [...] Então, para mim, é algo mecânico, eu não penso para utilizar e eu só tenho muito cuidado com privacidade, mas o manejo para mim é mecânico, não tenho muito o que pensar. Para mim é mais ou menos isso, eu não pensei, não estudei, não me envolvi. (P, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

O conceito em si eu não sei, mas tenho uma ideia. Esse letramento se destina a você conviver com a tecnologia onde você possa acessar as mídias; aprender a mexer nessas mídias como entrar em um aplicativo como esse; usar as ferramentas que estão disponíveis; você estar disponível e saber responder, o que não é uma coisa simples; você responder um formulário, por exemplo, tem alguns passos; você fazer uma atividade no Word, no Google Docs para eles poderem responder. (S, professor do município, estado e de escola particular no Rio de Janeiro).

A segunda categoria que surgiu das entrevistas foi a que chamamos de *didática* e diz respeito à concepção de que os letramentos midiáticos se restringem ao uso das mídias como recurso com fins didáticos, servindo ao ensino do conteúdo curricular. Nessa perspectiva, as mídias são recorrentemente vistas como uma forma de tornar o ensino mais atrativo para os alunos, já que estes estão imersos no mundo digital e, portanto, acostumados com a linguagem das mídias.

Na minha concepção, letramento nada mais é do que o seu conhecimento no uso de diversas mídias para determinada função, no meu caso, na função de educadora, eu preciso dos recursos de mídia, das diversas mídias para fazer com que o meu aluno chegue à conclusão daquele conteúdo que eu passei, para que ele consiga inferir o conhecimento e a aprendizagem. Eu acredito que seja isso. (BB, professora do estado em Guararema).

Eu não entendo muito, mas eu entendo que seria inserir a mídia e a questão tecnológica nas aulas. Eu gosto muito de inserir a tecnologia nas minhas aulas, mas de uma maneira mais lúdica. Eu trabalho muito com música nas minhas aulas, com vídeo. (W, professora do município em Tarumã).

As falas das professoras trazem essa visão dos letramentos midiáticos como sinônimo do uso das mídias enquanto “ferramenta” de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Ferreira e Lemgruber (2018) problematizam a metáfora da ferramenta, ao discutirem a inserção das tecnologias digitais na educação. Segundo eles, essa ótica está muito presente não só no *marketing* das empresas que vendem esses produtos, mas também no meio acadêmico e na escola. Trata-se de uma metáfora “que encapsula determinadas formas de perceber, pensar e relacionar-se com o mundo, e, assim estrutura o pensamento e a ação.” (p. 2). Nesse sentido, percebe-se nas colocações dos professores que, ao entenderem os letramentos midiáticos como sinônimo do uso das mídias enquanto ferramentas, estas apresentam-se como suporte que poderia otimizar e tornar mais lúdico o processo de ensino-aprendizagem. Nessa visão está contida uma ideia determinista, discutida também por outros autores (Buckingham, 2019b; Pischetola; Miranda, 2019; Selwyn, 2017), de que o uso das tecnologias por si só traria benefícios para o ensino, sem considerar que isso depende da forma como elas são utilizadas. Essa perspectiva compreende, ainda, as mídias como neutras, como se não houvesse intencionalidades, valores e interesses na sua concepção. Para Ferreira e Lemgruber (2018), essa seria uma visão acrítica e simplista que ignora o poder da indústria de tecnologia e seus interesses comerciais na criação de produtos voltados para a educação. Sobre esse tema, Zuboff (2020, p. 27) afirma que:

Não podemos avaliar a atual trajetória da civilização da informação sem deixar evidente que a tecnologia não é – e nunca deve ser – um fim em si, isolado da economia e da sociedade. Isso significa que a inevitabilidade tecnológica não existe. Tecnologias são sempre meios econômicos, não fins em si: nos tempos modernos, o DNA da tecnologia já vem padronizado por aquilo que o sociólogo Max Weber chamou de “orientação econômica”.

Assim, as tecnologias educacionais antes utilizadas presencialmente na escola e, mais intensamente durante o ERE, são parte significativa desse grande mercado, cujos objetivos são determinados pela expansão do poder político e econômico dos grandes conglomerados de mídia. Contudo, sabemos que a visão pautada nessa concepção que chamamos de didática tem grande relação com o

ERE, já que nesse momento de pandemia a educação passou, obrigatoriamente, a ser mediada pelas tecnologias digitais, sendo estas os principais meios para continuidade das atividades escolares. Por esse motivo, essa perspectiva que vê as tecnologias enquanto ferramentas imprescindíveis para a educação difundiu-se ainda mais e, como vimos na maioria das experiências relatadas nas entrevistas, os professores não tiveram como escolher que plataformas, aplicativos ou dispositivos poderiam usar.

A outra categoria escolhida utilizada na análise das concepções de letramentos midiáticos, presentes nas entrevistas, foi a de *linguagem*, que diz respeito ao conhecimento sobre as diversas linguagens que compõem as mídias, incluindo imagens, sons, palavras, e sobre como estas operam para transmitir significados. Além disso, a categoria abarca também as menções a regras e convenções criadas para e nas diferentes mídias. Os relatos a seguir exemplificam essa forma de entender o tema:

Eu entendo que o letramento digital seja a possibilidade de trabalhar, discutir os elementos de produção de leitura pertinentes àquela esfera ou àquele gênero digital. Então, se eu vou trabalhar o Twitter, eu preciso compreender para além do que eu posso escrever em 280 caracteres, eu preciso entender como as pessoas estão construindo os seus textos, que configuração é aquela, que símbolos são utilizados, estar atento às intencionalidades que são disponibilizadas ali, que são produzidas ali e também estar atenta às minhas intencionalidades de escrita e de leitura naquele suporte, naquela esfera ali. Eu acho que o letramento digital é fazer com que o sujeito ao entrar no evento de letramento saiba que arcabouços, que estratégias, que elementos ele precisa utilizar para a leitura e para a produção de textos naquela esfera.[...] porque queremos que os nossos alunos possam ter a percepção de que discurso é forma de poder, de que discurso é estratégia de convencimento e que eles possam reconhecer essas estratégias e que possam aderir ou refutar as diferentes estratégias de uso da linguagem e construir as suas. (EE, professora do Município em Juiz de Fora).

Eu penso muito nessa questão de uma leitura de um modo geral, uma leitura que não é só do conteúdo que vem ali do livro, uma leitura de mundo a partir das notícias, das mídias. Eu trabalhei em uma das minhas aulas sobre a influência das mídias na alimentação, o que eles pensavam sobre isso, então é trazer os diferentes tipos de textos e podem ser também imagens, eu trabalho muito com imagens para que eles possam fazer essa reflexão. E também é uma questão que a gente já vem trabalhando que são as questões da BNCC. (N, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

A categoria *linguagem* aglutina outros pontos importantes abordados pelas professoras: a análise dos modos de linguagem nas diferentes mídias sociais, incluindo as convenções de códigos da linguagem nessas mídias que moldam e restringem o que é possível dizer; as intencionalidades de quem produz os textos

mediáticos (sejam empresas de mídias ou os usuários); a leitura das diferentes linguagens, incluindo as imagéticas e sonoras disponíveis nas mídias; e a reflexão sobre a própria produção de textos midiáticos. Ao propor uma pedagogia da mídia-educação, Buckingham (2019b) diz que o primeiro passo é justamente incentivar os estudantes a analisar e refletir sobre suas próprias práticas cotidianas com as mídias, como se colocam e usam a linguagem para se comunicar através delas.

Depois da categoria instrumental, *linguagem* foi a categoria de maior recorrência na análise das entrevistas com os professores, ou seja, entre os elementos que compõem nossa figura de representação de letramentos midiáticos (Figura 1), a *linguagem* é o que está mais presente na concepção de letramentos midiáticos dos professores entrevistados. A quantidade de referências ao conhecimento das linguagens midiáticas e a forma como aparecem nos depoimentos mostram que a temática tem relevância e foi abordada com profundidade pelos professores (que levantaram questões significativas, as quais vão desde a gramática das mídias, o modo como as diversas mídias expressam ideias e discussões sobre *fake news*), indicando haver entre eles uma compreensão acurada dessa dimensão indispensável aos letramentos midiáticos.

Em 2016, o Grupem realizou uma pesquisa⁵¹ envolvendo todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação do Rio de Janeiro sobre suas práticas de mídia-educação e encontrou resultados que indicam que as práticas que mais prevalecem são as “de análise de conteúdos de produtos das mídias de massa (materiais audiovisuais; textos do jornalismo *on-line*; telejornalismo) e, em menor escala, de conteúdos de redes sociais.” (Duarte et al., 2019, p. 1). A análise de conteúdos midiáticos identificada na pesquisa tem estreita ligação com a categoria que chamamos de linguagem. Ainda que a pesquisa tenha sido restrita às escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, a análise documental das políticas de mídia-educação do município permitiu supor que a formulação de suas diretrizes foi influenciada pelas concepções de mídia-educação fomentadas e difundidas pela Unesco, nas décadas de 1980 e 1990, relacionadas, sobretudo, à formação para análise crítica do conteúdo/linguagem veiculado pelas mídias. Embora os dados da pesquisa que dá base a este trabalho não nos permitam inferir

⁵¹ Participei da equipe de organização da pesquisa, junto ao Instituto Desiderata, que realizou o estudo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

o mesmo, acreditamos que a influência das concepções internacionais sobre mídia-educação possa ser também uma explicação para que questões relacionadas ao conhecimento da linguagem midiática estejam entre as mais abordadas pelos professores entrevistados, no que se refere aos letramentos midiáticos. As diretrizes da Unesco foram bastante disseminadas no país e embasam textos acadêmicos e programas de formação de professores.

Como constatado na pesquisa sobre mídia-educação nas escolas do município do Rio de Janeiro (Duarte et al., 2019), nas entrevistas realizadas nesta pesquisa a análise de conteúdos de redes sociais apareceu também em menor escala. Alguns professores ratificam a ausência de abordagem sobre as redes sociais nas escolas em que trabalham e se mostram preocupados com “ingenuidade midiática” que, segundo eles, dificulta a interpretação dos “textos” midiáticos e favorece a disseminação de *fake news*. Apesar de ser um fenômeno que sempre existiu (Alves; Maciel, 2020), as notícias falsas são hoje um grande problema mundial, justamente pela facilidade de produção e circulação de notícias através das redes sociais. Segundo os professores:

Essa ingenuidade midiática faz com que a gente tenha uma cultura, agora especialmente com as *fake news*, mas não só das *fake news*, é anterior. Você observa um noticiário jornalístico de uma maneira muito passiva diante da informação, a informação vem até você como se fosse... Como se você estivesse consumindo fatos da realidade e não compreende que aquilo ali tem uma construção narrativa, uma construção lógico-semântica que não é natural. Eu acho que esse analfabetismo midiático proporciona essa incapacidade de ler os signos nos quais as pessoas estão imersas. (H, professor do estado em Itaboraí).

Os alunos só interpretam aquilo que interessa a eles e como a maioria não tem esse hábito de pesquisa, disso que está acontecendo agora de entrar na internet para estudar, eu acho que eles não têm muita afinidade com essa parte de interpretar, ler [...]. Eles estão muito acostumados com WhatsApp, Facebook, ver informação rápida e não parar para interpretar, como por exemplo as *fake news*, na política está muito em evidência. (FF, do município e do estado em Duque de Caxias).

Ao levantarem preocupações com as *fake news*, os professores referem-se à importância de saber pesquisar na internet, checar fontes, confrontar informações. Buckingham (2017, 2019a) alerta que, muitas vezes, abordagens para lidar com as *fake news* em sala de aula acabam se limitando a recomendações que incentivam os alunos a cruzar informações *on-line*, verificar e comparar fontes, analisar o *design* e construção de *sites* e verificar a proveniência da notícia. O autor argumenta que mesmo que essas habilidades possam ser desenvolvidas na escola, há uma questão prática sobre até que ponto elas realmente serão aplicadas fora da

sala de aula. “Quantas pessoas estão dispostas a avaliar rotineiramente a confiabilidade das fontes *on-line* ou a verificar as informações – especialmente em uma época em que nos acostumamos com o acesso instantâneo às informações?” (Buckingham, 2017, s/pág., tradução nossa⁵²). Por isso, o autor defende o letramento midiático na perspectiva da mídia-educação, com uma abordagem ampla e sistemática que contemple a forma como todas as informações (incluindo as geradas pela mídia tradicional) são construídas e selecionadas, entendendo que a mídia é inevitavelmente seletiva e parcial.

Conforme o professor H menciona em sua fala (no texto em destaque), há uma questão anterior ao problema com as *fake news*, que é a falta de uma visão crítica sobre as notícias em geral. Logo, é preciso ser cético sobre todas as fontes de informações e questionar as motivações daqueles que as fornecem, sabendo identificar as formas de viés presentes em todas as notícias e entendendo que elas relacionam-se com os poderes social, cultural, político e econômico, presentes na sociedade. Como Morozov (2018) argumenta, as *fake news* são disseminadas dessa maneira por causa do modelo de negócios do capitalismo digital, justamente por serem altamente lucrativas para as grandes empresas de mídias. A compreensão desse contexto é tão fundamental na sociedade em que vivemos quanto saber detectar notícias falsas.

A terceira categoria elencada, *produção*, também faz parte do nosso diagrama do conceito de letramentos midiáticos (Figura 1) e diz respeito à habilidade de produção de mídias em diferentes linguagens. Se *linguagem* está entre as categorias com maior recorrência no nosso diagrama analítico, *produção* praticamente não apareceu nas falas dos professores entrevistados sobre suas concepções de letramentos midiáticos. Duarte et al. (2019) registraram as práticas de produção de mídias como muito pouco usuais e em estágio inicial de desenvolvimento nas escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os resultados indicam que as práticas de produção mais recorrentes foram aquelas referentes a histórias em quadrinhos, livros, revistas e jornais, ou seja, materiais impressos (Sá; Fonseca; Machado, 2020). Tais resultados dialogam com as concepções apresentadas pelos professores entrevistados na presente pesquisa,

⁵² “How many people are willing to routinely evaluate the reliability of online sources, or to cross-check information – especially in an age when we have become used to instant access to information?”

uma vez que o único tipo de produção citada por eles foi o de textos escritos. Da mesma forma, enquanto os dados da pesquisa realizada pelo Grupem (2019) mostraram que nas escolas municipais do Rio de Janeiro as práticas de produção de vídeo, fotografia, publicidade e programa de TV e rádio são realizadas com pouca frequência, estas não são lembradas pelos professores entrevistados quando falam sobre suas concepções de letramentos midiáticos.

Um fator que deve ser levado em consideração para esta análise é a falta de equipamentos e conexão de internet nas escolas. Segundo a pesquisa TIC Educação 2019, 74% dos professores de escolas públicas urbanas afirmaram que a presença de equipamentos obsoletos e ultrapassados em suas escolas dificultava bastante a inserção de práticas pedagógicas com as mídias. A baixa qualidade da conexão à internet também foi um fator de dificuldade, citado por 70% dos professores da rede pública, enquanto entre os professores que lecionam em escolas particulares, foi de 33%. Uma hipótese que levantamos é que a carência desses equipamentos nas escolas impacta a forma como os professores entendem os letramentos midiáticos, uma vez que propostas de produção de mídias com os alunos não são viáveis em suas práticas pedagógicas.

Argumentando a favor da produção de mídias na escola, Buckingham (2019b) propõe, como um dos princípios-chaves para uma pedagogia de mídia-educação eficaz, uma combinação entre teoria e prática, ou seja, entre análise crítica e produção de mídias. Segundo o autor, a experiência de produção pode oferecer um espaço para reflexão sobre as dimensões pessoais e emocionais do uso das mídias e isso pode contribuir para a análise crítica. Nesse processo, é importante proporcionar que os alunos analisem as consequências de suas escolhas criativas na produção e a relação entre suas intenções e os resultados, à luz de um estudo crítico mais amplo da mídia.

A última categoria de análise diz respeito ao *contexto midiático*. Em nossa proposta de diagrama para os letramentos midiáticos (Figura 1), esse é o eixo maior da figura, pois se refere ao conhecimento sobre o contexto das mídias em geral, incluindo aspectos sociais, políticos e econômicos, assim como o funcionamento das grandes plataformas através do uso de dados dos usuários e algoritmos utilizando inteligência artificial. Tal noção sobre os letramentos midiáticos apareceu muito timidamente em algumas falas dos professores:

Acho que é entender também como as mídias impactam nas nossas escolhas, nas notícias que chegam na nossa bolha nas redes sociais, no que consumimos e até também em quem votamos. E com as *fake news* isso virou uma coisa muito importante, a escola precisa falar sobre isso. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Falta muita reflexão, falta estudo, leitura para a gente, o professor muitas vezes é alienado mesmo e eu converso muito com os meus colegas, eu mostro e eles falam: “Isso é porque você é do sindicato, coisa de sindicalista.” Mas não é, eu tento mostrar: “Tomem cuidado com isso aqui, parece ser bom, mas não é. Cuidado com esse discurso da inovação, nem sempre a tecnologia vem para inovar, depende muito do uso que se faz dela.” Eu sempre falo isso com os meus alunos, sempre falo isso para eles. (G, professora da rede federal em Angra dos Reis).

Dentro do que definimos como *contexto midiático*, foram aglutinadas falas dos professores sobre algumas questões importantes, como o olhar crítico para a noção de que as mídias inovam a educação, independente dos seus modos de uso, e sobre o impacto dos algoritmos nas chamadas “câmaras de eco” ou “filtro bolha”⁵³ nas redes sociais. Kaufman e Santaella (2020) discutem o papel dos algoritmos nas redes sociais, explicando que seus sistemas são automatizados pelos algoritmos de inteligência artificial e têm como finalidade gerar mais movimentação dos usuários, captando assim mais dados e potencializando a expansão do modelo de negócios e, conseqüentemente, mais lucro e poder para essas grandes empresas de tecnologia. E concluem que:

Os usuários dessas plataformas deveriam ter recursos disponíveis para interferir na filtragem de conteúdo em vez da entrega passiva ao design dos algoritmos. Mas para que isso seja possível, todos os especialistas são unânimes: uma formação educacional profunda é indispensável. Só isso capacita o ser humano para o exercício do pensamento crítico, pois é este que funciona como antídoto contra crenças infundadas. (Kaufman; Santaella, 2020, p. 9).

Acreditamos que a “formação educacional profunda” da qual tratam as autoras tem a escola como lugar privilegiado para acontecer. Se estamos imersos em uma sociedade midiática, em um cenário em que sete a cada dez brasileiros usam as redes sociais para se informar (Hello Research, 2018), entender sobre o contexto do funcionamento dessas redes é capital para um entendimento crítico sobre a realidade.

⁵³ Cunhado em 2011 por Eli Pariser (2012), o termo “filtro bolha” refere-se a uma característica da *web* de apresentar para o usuário apenas o que seria relevante para ele com base em seu histórico de buscas, filtrando a informação que chega, de tal modo, que o usuário acaba exposto apenas às ideias que lhe são afins, não tendo contato com outros pontos de vista.

6.3

Habilidades de letramentos midiáticos dos professores

Conforme apresentado no capítulo anterior, no questionário respondido pelos professores encontramos uma elevada percepção sobre suas habilidades de letramentos midiáticos. Entre as habilidades mais utilizadas no ERE, os professores apontaram a de pesquisa (64,5% disseram ser muito utilizada) e conhecimento técnico para usar as mídias (60,4% afirmaram ser muito utilizada). No entanto, nas entrevistas, os professores relataram inúmeras dificuldades relacionadas às habilidades técnicas no uso das mídias para o ERE:

No meu caso, era tudo muito novo, eu não fazia uso dessas ferramentas e a gente não teve preparação para isso. As ferramentas que eu fazia uso era tudo mais presencial mesmo. A gente até fazia uso de vídeo do YouTube, mas era muito eventual, não era uma frequência, agora isso se tornou primordial para a gente. (R, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Com os alunos, o que eu usava eram os *slides*, não com frequência, mas quando eu fazia algo diferente, eu usava *slide*, mas gravação de aula? Isso foi novo para mim, essa história do gravar, de montar Power Point e colocar nesse programa AllCam para passar para os meninos. (J, professora do município em Fortaleza).

A gente sabe porque é um desafio da escola. Aqui em Minas temos uma lei estadual que proíbe o uso de celular na escola, celular e boné, então temos esse desafio nessa esfera. A gente, antes, não podia usar as tecnologias em sala de aula. (EE, professora do município em Juiz de Fora).

As falas dos professores referem-se ao uso instrumental das mídias, à falta de habilidades técnicas para lidar com as plataformas e demais programas requeridos para o ERE. Essas dificuldades aparecem nas entrevistas, como exposto nos trechos acima, articuladas à falta de formação e à prática com essas mídias em sala de aula antes da pandemia. Também no questionário, 34% dos professores respondentes disseram que não costumavam propor práticas pedagógicas de letramentos midiáticos antes da interrupção das aulas presenciais, enquanto 63% dos professores disseram que as realizavam. Vimos também que os resultados do teste qui-quadrado mostraram associação moderada com correlação positiva entre práticas prévias de professores voltadas para o uso de mídias na escola e seu próprio letramento midiático. A pesquisa realizada por Colás-Bravo et al. (2016) indica que a experiência de práticas com as mídias em sala de aula pode trazer para os professores maior percepção de segurança e domínio de suas habilidades com as mídias. Essa perspectiva é corroborada pelos depoimentos dos

professores entrevistados na presente pesquisa, que citam o fato do ensino remoto não ter sido uma situação prevista e, portanto, não ter dado tempo de serem “treinados” para isso, além de confirmarem que pouco usavam ou abordavam questões sobre as mídias em atividades presenciais nas escolas. Nesse sentido, há também menção sobre leis estaduais e municipais que proíbem o uso do celular pelos alunos em escolas onde, muitas vezes, não há disponibilidade de dispositivos e internet para o trabalho com as mídias.

Em pesquisa realizada com mais de 15 mil docentes de redes públicas de ensino do Brasil sobre o trabalho durante a pandemia, Oliveira e Pereira Junior (2021) destacam, entre os resultados obtidos, a sobrecarga de trabalho dos professores. De acordo com a pesquisa, 82,4% dos docentes afirmaram ter aumentado o tempo de trabalho dedicado à preparação das aulas remotas. Os autores avaliam que um dos possíveis fatores para esse aumento da carga de trabalho é a formação insuficiente para os professores lidarem com as tecnologias digitais. Em uma pesquisa realizada na Espanha, Portillo et al. (2020) encontraram associação entre a falta de habilidades técnicas para o uso das mídias e a percepção de sobrecarga de trabalho durante a pandemia, além de emoções mais negativas por parte dos professores. Essa mesma percepção de maior carga de trabalho e consequente estresse e impacto emocional também foi relatada pelos professores entrevistados:

É muito trabalhoso para a gente que não sabe usar a ferramenta porque são duas coisas, não saber usar a ferramenta e não saber o que fazer com o que você vai trabalhar naquele momento, com os conteúdos que você vai trabalhar. Ter que lidar com isso é muito trabalhoso, então, eu levo muito mais tempo planejando, organizando, corrigindo do que as minhas aulas físicas, presenciais. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Dá muito trabalho, como o vídeo das boquinhas que eu gravei para os pais, foi um vídeo que demorou 5 horas entre gravação e edição e é um vídeo que tem 7 minutos de duração. Fomos nos aperfeiçoando, até o tripé eu comprei, consegui colocar a minha casa em ordem porque estava sendo um desafio aprender a gravar, editar. (W, professora do município em Tarumã).

É como eu falei inicialmente, fomos pegos de surpresa, não tínhamos essa cultura e não trabalhávamos dessa forma, então, foi enlouquecedor. Essa é a verdade! Em uma semana ter que passar a produzir e até hoje se produz fora de horários, e são horários inusitados porque você não consegue dormir pensando na aula que você vai dar, no conteúdo que você tem que trabalhar. [...] A demanda de trabalho ficou absurda porque trabalhamos sábado, domingo, feriados, não têm horários para poder dar conta de uma mínima qualidade e que atenda. (N, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Ao longo das entrevistas, quase todos os professores falaram sobre a demanda de trabalho muito maior que estavam enfrentando. Além da falta de habilidade técnica com as mídias, outros fatores também foram enumerados como contribuições para esse aumento da carga de trabalho: as horas empregadas na preparação de atividades remotas/*on-line*, que demandam usos de novos e variados recursos, e a interação com os alunos, a qual muitas vezes só podia ocorrer de forma individualizada, o que requeria muito tempo de dedicação e de trabalho fora dos horários estabelecidos na jornada:

Meus alunos são jovens, então não adianta, mandam mensagem 1h da manhã. Eu não estou respondendo, eu já mandei no grupo para eles darem um tempo, mas dá 10 da noite, eu estou acordada e chega uma mensagem: “Professora, me ajuda”, não tem como, eu não consigo olhar e falar não, porque eu entendo o momento da situação. Acho que essa flexibilização do tempo está me desafiando muito. A turma fala: “O professor tá em casa”, mas gente, eu vou falar por mim, eu nunca trabalhei tanto na minha vida como eu estou trabalhando agora, nunca! (BB, professora do estado em Guararema-SP).

É uma dinâmica nova que ninguém estava esperando, ninguém está preparado. É uma dinâmica que muitas vezes não temos o controle temporal muito preciso. Eu, por exemplo, tenho trabalhado muito mais em casa do que se eu estivesse me deslocando até a escola para trabalhar, meu diretor me chama para reunião às 9 da noite. É algo que não tem controle, não tem limite e eu acho que muitos professores têm sentido isso também. (K, professora do estado em São Paulo).

Essa condição de sobrecarga no ERE foi abordada em diversas pesquisas relatadas na revisão de estudos empíricos (Alevizou, 2020; Bond, 2020; Falcão; Nascimento, 2021; FCC, 2020; Gentles; Brown, 2021; Gewerc et al., 2020; Lepp et al., 2021; Lima, 2020; Oliveira et al., 2020; Paes; Freitas, 2020; Pogr , 2020; Portillo et al., 2020; Santos et al., 2020; Viana et al., 2020), ratificando que esse foi um fen meno mundial, vivenciado por professores de redes públicas e privadas de diferentes países. No Brasil, no estudo “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus”, realizado pelo Instituto Península (Lima, 2020), os professores declararam sentimentos negativos ligados ao volume de atividades e ao excesso de pressão, tais como ansiedade, sobrecarga, cansaço e estresse. Segundo o estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020), para mais de 65% dos professores, o trabalho pedagógico mudou e aumentou consideravelmente, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital.

Na revisão sistemática de estudos internacionais sobre o ERE, realizada por Bond (2020), foram encontradas muitas pesquisas detalhando que os professores

têm trabalhado muitas horas a mais, principalmente dando suporte individual por meio de mensagens instantâneas ou bate-papos em grupo e oferecendo redes de apoio para as famílias, o que está associado ao declínio de seu bem-estar. Pogr é (2020) afirma também ter recolhido milhares de relatos de professores da América Latina com situações similares de sobrecarga de trabalho. Além do atendimento aos alunos mais individualizado e da preparação de atividades em meios digitais, a necessidade de contato frequente com as famílias também foi motivo de sobrecarga dos professores. A partir de uma pesquisa feita com professores de 15 países da América Latina, Gentles e Brown (2021) afirmam que a principal reclamação dos profissionais foi em relação ao aumento do escopo de suas cargas de trabalho: “Professores em vários países relataram passar muitas horas extras ligando ou enviando mensagens aos pais. Alguns dirigiam ou caminhavam até a casa de seus alunos para incentivar os pais e alunos a se conectarem e participarem de aulas e atividades *on-line*.” (p. 153, tradução nossa⁵⁴). Relatos similares foram encontrados nas entrevistas realizadas com os professores brasileiros:

A mãe da criança diz: “Professora, eu só estou em casa à noite para ajudar a fazer alguma coisa”, então eu estipulei com eles um horário, das 19h às 21h, eu deixei 2 horas do período da noite para atender esses pais. Eu tiro essas 2 horas do meu horário do dia porque eu ainda trabalho em torno de 10h no dia, por a escola ser integral [...]. Você acaba ficando aqui toda enrolada com coisas de escola, quando vou ver estou às 22h na frente no computador, mas é assim que estamos fazendo. (EE, professora do município em Juiz de Fora-MG).

Você acaba tendo que ficar disponível o dia todo até a noite, porque a hora que eles chamam, eu fico com dó de não atender, de não dar atenção, porque às vezes é naquele horário que eles estão conseguindo fazer, que o pai chegou e deu o celular para eles. Eu fiz um levantamento na minha sala: dos meus 23 alunos, eu tenho quatro alunos que têm celular, que o celular é deles. Esses quatro entram toda hora em contato comigo: “Professora, não entendi isso”; agora os outros é somente através dos pais, a hora que os pais chegam em casa, que os pais vão fazer as atividades junto. Então, converso também muito com os pais. (U, professora do município em Tarumã).

Fazendo um levantamento de atividades que eles fizeram até agora relacionadas ao 1º bimestre, seis alunos meus não fizeram nada de atividades, eles são os alunos que têm uma condição socioeconômica bem baixa, muito baixa, mas têm celular [...]. São seis alunos que eu já visitei na casa, tomando todos os cuidados com máscara, álcool em gel. Eu já estive na casa, de longe, de fora, perguntando porque não estão fazendo as atividades, o que está acontecendo e eles relatam uma hora que mudou de número de celular e que perdeu o grupo da sala da criança, outra

⁵⁴ “Los profesores de varios países declararon haber pasado muchas horas extra llamando o enviando mensajes a los padres. Algunos iban en coche o a pie a las casas de sus alumnos para animar a padres y alumnos a conectarse y participar en las clases y actividades en línea.”

hora é porque o celular quebrou, outra hora é porque não está conseguindo fazer porque a criança chora. Algumas dessas crianças são crianças atendidas em sala especial também, são crianças que têm TDAH, déficit de atenção, então, tem todo um histórico por trás. (W, professora do município em Tarumã).

No questionário respondido pelos professores na primeira etapa desta pesquisa, a habilidade de letramento midiático que eles relataram mais utilizar durante o ERE foi a de pesquisa. Segundo estudo realizado por König et al. (2020) com professores da Alemanha, a habilidade de “informar e pesquisar” foi a mais significativa no ERE, já que tinham que buscar e selecionar materiais *on-line* para suas aulas. Os professores entrevistados relataram que a pesquisa na internet tornou-se necessária para disponibilizar para os alunos materiais em linguagens diversas (textos, vídeos, *podcasts*) e também para a busca por materiais produzidos por outros professores com dicas de aplicativos e *softwares* para uso no ERE e ensinando como produzir conteúdos diversos para as aulas. Muitos professores recorreram também às aulas já prontas, disponibilizadas no YouTube por outros professores, como conta FF:

Eu busquei vídeos no YouTube, pesquisei bastante, eu não fiz porque eu não tinha essa habilidade, ainda não tenho. Não fiz a aula, a parte técnica estava aprendendo, fiz um curso pelo Pedro II, um curso que apareceu gratuito de videoaula, mas precisa de muita coisa para preparar a sala de aula para ficar legal. Então eu pesquisei no YouTube professores que postam atividades. Tem muitos professores bons à beça que eu reconheço, o pessoal que pesquisa reconhece, tem alguns professores muito bons e eu pesquisava o professor que explicava o que eu precisava do conteúdo que eu tinha que passar para eles. (FF, professor do município e do estado em Duque de Caxias).

Conforme aparece nos relatos, a falta de habilidade de produção de mídias também foi um dos motivos para que a habilidade de pesquisa fosse a mais utilizada pelos professores, já que por terem dificuldade em produzir seus próprios conteúdos, os professores recorriam à pesquisa de materiais já prontos. Também no questionário respondido, a habilidade de produção de conteúdos (textos, vídeos, áudios) para as diferentes mídias aparece entre as que os professores declararam ser menos capazes (13,2% disse ser nada ou muito pouco capaz e 44,2% mais ou menos capaz). Sobre isso, Almeida e Alves (2020) lembram que no Brasil, as ações de formação de professores para os letramentos midiáticos são, em sua maioria, instrumentais, com foco no desenvolvimento de habilidades técnico-operacionais para a utilização de programas e dispositivos tecnológicos, sem contemplar a autoria dos professores na produção de materiais pedagógicos.

Nas entrevistas, os professores que afirmaram estar produzindo mídias, descreveram, principalmente, a criação de apresentações no Power Point e a produção de videoaulas sobre conteúdos curriculares para envio aos alunos:

Eu já tinha o hábito de ter as aulas digitalizadas porque eu, como professor de história, acredito que só o falar ficava um pouco perdido para o aluno [...]. Então, todas as minhas aulas já estavam em Power Point e isso me facilitou, porque o que eu vejo dos meus colegas é que tem muita gente tendo que fazer os Power Points, digitalizar as aulas e depois partir para as gravações. Eu fiquei uns 2 anos fazendo essa transposição de aula física para a aula digital para depois seguir para evoluir e por isso agora eu não tive esse problema. Às vezes, eu dou uma mexida ou outra, até porque as turmas não são as mesmas, as ideias não são as mesmas, mas basicamente, todo escopo já está montado, depois é só gravar a aula. (A, professor de escola particular no Rio de Janeiro).

Assim como esse professor, a maioria dos entrevistados mencionou formas bem similares de autoria em suas produções. Para os alunos mais novos, citam gravações de vídeos simples e curtos, com o intuito de motivá-los a visualizarem outros materiais ou fazerem atividades enviadas para eles. Já para os adolescentes, mencionam a digitalização em *slides* de conteúdos (que nas aulas presenciais eram escritos em quadro-negro) e posterior gravação de videoaulas expositivas sobre esses temas. Muitos aliavam essa proposta a estratégias com outros materiais – textos e vídeos encontrados na internet e formulários com perguntas para serem respondidas pelos estudantes.

Em uma análise sobre materiais digitais produzidos por docentes durante a pandemia, Silva et al. (2020, p. 16) buscaram identificar os tipos de letramentos midiáticos demonstrados pelos professores e concluíram que:

As produções se destacam por serem do tipo de conteúdo transmissivo, sinalizando que o letramento midiático do docente é predominantemente relacionado à utilização de tecnologia para apresentação ou exposição de conteúdo, com o uso de videoaulas e apresentações de conteúdos por algum aplicativo. Constatamos que várias produções foram videoaulas gravadas, com apresentação de *slides*, transmitidas de forma síncrona. Essa tendência revela que, tanto docentes como discentes, e também a instituição em que estão inseridos, concebem que a explanação ou exposição do conteúdo das disciplinas é a atribuição/obrigação do professor. Novamente, indícios da educação bancária se fazem presentes.

Nas falas de alguns professores entrevistados há indicativos semelhantes ao que os autores encontraram, que Paulo Freire (2005) chamaria de educação bancária, baseada na narração de conteúdos pelo professor de forma descontextualizada da realidade, da experiência existencial dos educandos. E o contexto, nesse caso, é um estado de pandemia diante da expansão do novo

coronavírus, com necessárias medidas de distanciamento físico durante meses e diversos problemas sociais e econômicos decorrentes dessa situação. Duas professoras mostraram-se sensíveis a essa questão:

No município eu percebo um pouco mais de sensibilidade dos professores, de questionar o conteúdo que vai dar, de fazer uma coisa que tenha uma ligação com a reflexão sobre hoje, que é uma preocupação minha, por exemplo, estou trabalhando canção do exílio no estado [escola estadual]. Eu pergunto: “Você acha que a quarentena é uma forma de exílio?” Já fiz uma ligação, já fiz pensar o presente, não preciso grandes coisas, mas que a gente possa dar a oportunidade deles pensarem o presente. [...] Eu queria muito fazer com que os alunos pensassem sobre esse momento nas atividades que eu proponho, no estado principalmente. No município [escolas municipais], como eu lido com criança muito pequena, eu acabo fazendo coisas muito lúdicas, porque eu acho que a gente precisa do lúdico nesse momento. Então, é outra coisa, pensar o presente, pensar na construção de um outro mundo possível, isso a gente não está fazendo, e pensar um pouco no lúdico, pensar em como acalantar os corações, como manter esse momento de carinho mútuo para manter a proximidade com eles, porque a escola tem uma relação muito importante com os alunos, de muita proximidade. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

O currículo está sendo adaptado, não seguimos à risca, estamos tentando fazer sempre *links* com o que está acontecendo nesse momento. Por exemplo, o 7º ano vai estudar gráficos, pegamos gráficos atuais que passam nos telejornais e passa essa situação prática para que eles vejam, discutam. História no 7º ano é crise no século XIV, falando das pestes, das doenças e já transportamos para o momento atual. Está na apostila, está no currículo, mas tentamos passar para o que está acontecendo porque então eles conseguem enxergar com um pouco mais de facilidade. Eles falaram assim para mim ontem: “História não é só o que aconteceu lá atrás? A história acontece sempre?”; “Sim, a história acontece sempre”. (DD, professora do município no Rio de Janeiro).

Se alguns professores entrevistados abordaram a importância de o currículo ser adaptado para promover reflexão sobre o momento, pouco foi falado sobre o que definimos nos procedimentos de análise como *contexto midiático*. Estando todos dependentes das mídias para o trabalho, estudo, utilização de diversos serviços e interação social, torna-se ainda mais relevante que os professores tenham esse tipo de reflexão e conhecimento e que a escola aborde questões relacionadas aos meios, às mídias utilizadas. O entendimento crítico é o primeiro passo para o letramento midiático dentro de uma perspectiva mídia-educativa e demanda, primeiramente, um conhecimento profundo e uma análise sobre nossos usos pessoais das mídias (Buckingham, 2019b). Assim, se estamos, nesse momento de pandemia, tão dependentes das mídias, utilizando-as para atividades tão fundamentais em nosso dia a dia, parece importante refletirmos sobre os usos que fazemos delas. Alguns professores falaram a partir de uma percepção

importante nesse contexto, indicando que as mídias não são neutras, mas promovem valores:

Então, eu acho que o grande desafio de ser letrado nessa ferramenta é tentar fazer dessa nova forma de lidar com o conhecimento, de lidar com as relações, uma maneira de você saber o que você faz com aquele conteúdo, saber utilizar, saber pensar o mundo com as mídias. **Usar a ferramenta é mole, qualquer criancinha de dois anos mete a mão e sabe muito melhor do que eu. O negócio é saber o que fazer com ela depois, transformar isso em alguma coisa que tenha estofo, que não sirva só para o seu controle ou só para reprodução, para você virar gado, porque o que a internet tem feito é isso.** (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Através do letramento digital, se eu estiver falando pela perspectiva correta, a gente aprende todas as vantagens que aquela tecnologia pode trazer para a gente e, claro, todas as desvantagens também, e como trabalhar mesmo tendo essas desvantagens porque nem tudo é 100% vantagem. Para mim, letramento digital é isso, saber usar as vantagens, saber que existe as desvantagens e se acostumar com elas porque não tem mais para onde escapar. (E, professor do estado em Fortaleza).

Os relatos apresentam uma visão crítica sobre as mídias, um entendimento de que é preciso compreender e refletir sobre as “vantagens” e “desvantagens” das quais trata o professor E e sobre as que Caetano Veloso versa na canção *Anjos Tronchos*, lançada recentemente (2021):

Uns anjos tronchos do Vale do Silício
Desses que vivem no escuro em plena luz
Disseram: Vai ser virtuoso no vício
Das telas dos azuis mais do que azuis

Agora a minha história é um denso algoritmo
Que vende venda a vendedores reais
Neurônios meus ganharam novo outro ritmo
E mais, e mais, e mais, e mais, e mais

Primavera árabe
E logo o horror
Querer que o mundo acabe-se
Sombras do amor

Palhaços líderes brotaram macabros
No império e nos seus vastos quintais
Ao que revê impérios já milenares
Munidos de controles totais

Anjos já mi, ou bi, ou trilionários
Comandam só seus mi, bi, trilhões
E nós, quando não somos otários
Ouvimos Schoenberg, Webern, Cage, canções

Ah, morena bela
Estás aqui
Sem pele, tela a tela

Estamos aí

Um post vil poderá matar
Que é que pode ser salvação?
Que nuvem, se nem espaço há?
Nem tempo, nem sim, nem não
Sim, nem não

Mas há poemas como jamais
Ou como algum poeta sonhou
Nos tempos em que havia tempos atrás
E eu vou, por que não? Eu vou, por que não? Eu vou

Uns anjos tronchos do Vale do Silício
Tocaram fundo o minimíssimo grão
E enquanto nós nos perguntamos do início
Miss Eilish faz tudo do quarto com o irmão
(*Anjos Tronchos*, canção de Caetano Veloso⁵⁵).

Caetano menciona na letra dessa canção diversas questões relevantes sobre as quais autores críticos sobre as tecnologias na educação têm dissertado. Fala do vício decorrente do uso das telas, seja dos jogos, das redes sociais, da quantidade gigantesca de informações disponíveis; fala dos algoritmos, ditando nossas escolhas em troca de lucros massivos para as *big techs* sediadas no Vale do Silício e também das mudanças na nossa forma de ver, sentir e estar no mundo a partir do uso dessas tecnologias, que dão outro “ritmo aos nossos neurônios”. Mas que ao mesmo tempo permitem a existência de movimentos, como a Primavera Árabe⁵⁶ e nos proporcionam ouvir canções, assistir a filmes, ler textos e ter acesso a elementos de culturas diversas, algo antes impossível de acontecer, além de nos permitir criar peças audiovisuais, gráficas, sons, de dentro de casa ou “do quarto” com dispositivos e programas disponíveis.

Essas mesmas mídias e tecnologias que também têm colaborado para a eleição de governantes “macabros”, através da disseminação de *fake news* por robôs e do uso de perfis psicológicos traçados pelas redes sociais, como o Facebook⁵⁷, a partir dos dados coletados dos usuários e vendidos por essas

⁵⁵ Clípe disponível em: <https://youtu.be/22gCVzU9WUY>. Acesso em: 13 nov. 2020.

⁵⁶ A Primavera Árabe foi uma onda de protestos e manifestações que ocorreram em 2010 e 2011 no Oriente Médio e no norte da África. A maior parte dos protestos centrou-se no descontentamento da população em relação às altas taxas de desemprego, corrupção, a existência de governos autoritários e as más condições de vida. As redes sociais tiveram papel central na propagação do movimento e comunicação com a comunidade internacional. O movimento levou à deposição de ditadores em alguns países e mudanças governamentais em outros.

⁵⁷ O documentário *O dilema das redes*, dirigido por Jeff Orlowski, e disponível na Netflix, trata sobre isso.

empresas para candidatos fazerem propaganda direcionada, manipulando a opinião pública. Caetano apresenta, de forma poética e também lúcida, uma realidade extremamente complexa e que nos desafia a observar e analisar particularidades de diversas ordens, nem sempre evidentes, em um processo reflexivo e continuamente questionador sobre as mídias. Assim, é preciso que o olhar para as mídias na educação vá além de seus usos e que professores e seus alunos compreendam essa complexidade que caracteriza a sociedade atual:

Para muita gente, então, as únicas perguntas que tendem a ser propostas seriamente à educação e tecnologia são aquelas relacionadas a “o que funciona?”... ou, mais frequentemente, “o que poderia funcionar?”. Entretanto, compreender a tecnologia e educação não é apenas uma questão de solucionar problemas de “efetividade” ou “melhor prática”. Claramente, precisamos desafiar todas as hipóteses predominantes na área – mesmo que seja apenas para melhor nos informarmos sobre quais, exatamente, seriam os aspectos benéficos da tecnologia (e, consequentemente, quais não o seriam). (Selwyn, 2017, p. 88).

Ter consciência dos aspectos benéficos do uso das mídias na educação e os que não o são pode ser um possível legado deixado pela pandemia. A experiência intensa e nunca antes vivenciada de uso das mídias durante o ERE promoverá também novas perspectivas sobre mídias e educação, especialmente se houver, na esteira desses acontecimentos, contextos formativos que promovam essa reflexão.

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber também que mesmo aqueles professores com um olhar mais crítico sobre os letramentos midiáticos não tiveram a possibilidade de abordar essas questões com seus alunos durante o ERE. Isso ocorreu por motivos diversos, entre os quais destacamos: por ser uma situação nova, que pegou a todos de surpresa sem possibilidade de formação e planejamento prévio pelos professores e secretarias de educação; a demanda de ter que cumprir os currículos que, de forma remota, exigia mais tempo e dedicação; e a desigualdade no acesso dos estudantes, conforme já discutimos nos capítulos anteriores.

Um levantamento realizado pelo Instituto Alana, Educadigital e Intervezes (2020) sobre o ensino remoto nas redes públicas estaduais de educação mostra que todas as secretarias estaduais adotaram AVAs, sendo 85% plataformas privadas. O levantamento mostrou, ainda, que a plataforma do Google foi adotada em mais de 60% dessas secretarias. Também entre os entrevistados nesta pesquisa, a maioria das escolas e redes de educação a que estavam vinculados utilizavam ambientes pertencentes às grandes empresas de mídias. Dessa forma, um aspecto

significativo, também abordado na letra da canção de Caetano Veloso e que está dentro do que chamamos de *contexto midiático* em nosso diagrama (Figura 1), refere-se ao uso de dados dos professores e estudantes por essas empresas. Cruz e Venturini (2020, p. 1066) chamam a atenção para o fato de que:

A ausência de informação sobre os acordos estabelecidos no âmbito educativo se soma à estratégia de invisibilização de sua operação para o público e de silenciamento de qualquer debate aberto sobre suas potenciais consequências. Nesse sentido, a escassez de dados sobre a atuação desse mercado afeta também a produção de conhecimento sobre ele.

Conforme os autores explicam, a falta de informação sobre o que está envolvido nos acordos com essas empresas, que dados estão sendo armazenados e como são utilizados e, no contexto da pandemia, a impossibilidade de outras formas de realização do ERE acabam promovendo uma falta de debate ou “silenciamento” e pouco conhecimento dos docentes sobre o assunto, aspectos também identificados na análise das entrevistas:

Já discutimos muito sobre isso, mas é o seguinte, antes mesmo da gente entrar nessas plataformas que podem colher os nossos dados, já estamos públicos há muito tempo e há muito tempo o Google já monitora a sua vida, você começa a fazer uma pesquisa e daqui a pouco aquilo aparece sempre para você, então, você não tem mais privacidade. A privacidade já acabou há muito tempo, então discutir isso agora como uma resistência a uma determinada plataforma não é o caso, eu acho que não é o caso. O caso é que nós ficamos chateados é se o estado gastou dinheiro demais como é a prática do nosso estado para comprar ou se é de graça, ou por que é que não tivemos um leque de opções? Por que temos que fechar absolutamente com uma plataforma? Não sabemos sobre isso. (AA, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

E uma coisa que eu estava pensando com eles [professores] na última reunião, em que eu coloquei “Será que nós professores do ensino público não temos que começar a nos movimentar para que a gente não deixe entrar esses grandes grupos privados?” Porque eles já estão entrando, e o CIERJ, as instituições do estado que trabalham com educação a distância? Por que a gente não usa plataforma Moodle que eles utilizam lá? Por que a gente não usa a estrutura do próprio estado para fazer isso? Por que tem que ser o Google Classroom? Porque se a gente não se movimenta para a gente pensar o ensino a distância por nós, a gente não engrossar esse pensamento como política pública, os caras vão entrar e a gente está dando mole, sabe? A gente está permitindo que isso aconteça, mas a gente fica com a arma na cabeça, sem ter como agir diferente. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

As muitas perguntas colocadas por essas professoras demonstram a ausência de debate das secretarias com os docentes e o consequente desconhecimento dos professores de informações capitais sobre as políticas adotadas pelas secretarias para o ERE. Mostram também reflexões relevantes sobre uso de dados e

vigilância, questionamentos sobre as opções por plataformas privadas por parte dos governos e também o quanto os professores se sentem impedidos de agir de forma a modificar essa situação. No entanto, ressalta-se que esse tipo de preocupação apareceu em um pequeno número de entrevistados. A maior parte não demonstrou se atentar para essas questões e tampouco as discutiu com seus colegas de trabalho: “Não vi nenhum professor considerando isso (uso de dados) não. É simplesmente aceitar os termos porque é o trato.” (P, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Conforme as entrevistas mostraram, por estarmos em um estado de emergência e isolamento físico instaurado de forma repentina, não houve discussão envolvendo os professores sobre que mídias ou formatos de ERE adotar, seja por falta de tempo devido à premência do momento, seja pela cultura organizacional nas escolas privadas e também nas secretarias de educação, que em sua maioria costumam tomar decisões sem debates mais amplos, envolvendo professores e gestores escolares. Além disso, a ausência de investimentos prévios no desenvolvimento de AVAs e outras soluções também explicam os acordos dos gestores de escolas e secretarias com essas grandes empresas comerciais de soluções educativas. Cruz e Venturini (2020) analisam essa situação que eles chamam de avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira, durante a pandemia de Covid-19, utilizando-se do conceito criado por Zuboff (2020). Os autores alertam que:

[...] mesmo sem conhecer por inteiro os riscos envolvendo tais acordos, estamos cada vez mais transferindo nossas relações educacionais e de pesquisa, agora digitalizadas, para os *data centers* de grandes empresas do capitalismo digital. São alunos, alguns ainda menores de idade, professores, pesquisadores e funcionários das instituições públicas educacionais que são inseridos, muitas vezes de forma compulsória e com poucas discussões internas, nesse modelo privado de negócios sem compreender suas possíveis consequências. Isso porque, em um país que há alguns anos enfrenta uma crise política, econômica – e agora de saúde – como o Brasil, cuja situação de austeridade tem sido combatida com a diminuição do orçamento público, a adoção de plataformas privadas para o ensino tem sido encarada como única solução para uma situação de falta de investimento e de estrutura em relação à educação pública. (Cruz; Venturini, 2020, p. 1061).

Maria Helena Bonilla (Grupem, 2021) explica que com a falta de investimento no desenvolvimento nacional de plataformas públicas, na pandemia só restou às secretarias de educação contratarem os serviços dessas grandes empresas internacionais que já estavam organizadas para ofertar essas tecnologias

educacionais. Tal conjuntura ajuda a explicar o que os professores pontuaram sobre a falta de questionamentos dos seus colegas quanto à adoção dessas plataformas e consequente coleta de dados dos alunos e docentes usuários. As colocações dos entrevistados tornam evidente também a necessidade de um entendimento mais amplo e crítico sobre os letramentos midiáticos, incluindo principalmente a compreensão sobre o contexto – aspectos econômicos, sociais e políticos – que envolvem as mídias utilizadas.

O painel TIC Covid-19 (NIC.br, 2021), feito com usuários de internet brasileiros com mais de 16 anos, perguntou sobre a percepção de legalidade do uso dos seus dados pessoais pelos governos em situações emergenciais, como a da pandemia. De acordo com a pesquisa, metade dos usuários (49%) afirmou que dados pessoais podem ser usados por governos, enquanto 35% avaliaram que não e 16% não souberam responder. Chama a atenção a alta proporção de usuários que não se importam que seus dados possam ser usados pelos governos e também o número considerável dos que não souberam responder. Tais resultados dialogam com o que os professores trouxeram nas entrevistas e apontam para a necessidade de incluir esse tipo de discussão na sociedade brasileira, sendo a escola um espaço privilegiado para isso.

Outro tipo de vigilância decorrente do uso das plataformas foi abordado pelos professores: a vigilância pelos gestores de escolas e secretarias do trabalho docente, passível de ser monitorado por análises de informações disponíveis nas plataformas de ensino, conforme relatam:

Houve praticamente um assédio da escola municipal, no sentido de que, se você não começar a entender da plataforma, amanhã vão cortar o seu salário porque você não está fazendo nada. Foi por aí o discurso do município. O estado, no início, deixou um pouco livre: “Essa é uma plataforma que vamos ter que usar agora e para o futuro”; depois já foi assim: “Se você não entregar a frequência, daqui a pouco vão cortar o seu salário.” É sempre na base da pressão! (AA, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

A gente está num nível de pressão absurdo, as CREs [coordenadorias regionais de educação] fazem pressão para que as escolas registrem e postem tudo, todos os documentos. Tem uma planilha de qual professor está acessando e quem não está acessando. Quando tem reunião, quem não acessa a reunião tem que dar uma justificativa do porque não acessou a reunião. Então você tem um monte de recursos de controle desesperado deles. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Williamson et al. (2020) assinalam que o setor da educação é sensivelmente afetado pela produção de dados decorrente do uso de plataformas proprietárias, já

que estas não só modificam as maneiras pelas quais o ensino e a aprendizagem são organizados, mas também ampliam formas de controle, vigilância e questões relacionadas à privacidade de alunos e professores. Nesse sentido, os autores apontam os riscos do que denominam “plataformização do ensino”, em que as plataformas transformaram-se, no momento da pandemia, em um dos poucos poderes centralizadores que reúnem escolas de um mesmo sistema e, como relatam os professores, passam a ser instrumento de controle do trabalho do professor pelas secretarias de educação. Além disso, a transformação de relações de ensino-aprendizagem em algo quantificável pelas plataformas cria a tentação de usar dados para vigilância em vez de suporte (Teräs et al., 2020). De acordo com Selwyn (2019, p. 13), um dos problemas desse tipo de análise de dados na educação é uma gestão performativa dos professores e também dos estudantes.

Os alunos agirão de forma a “agradar” aos indicadores ou então tentarão “manipular” a lógica do sistema. Os professores trabalharão para “adivinhar” o que o sistema recompensará; por exemplo, “ensinar para o algoritmo” de maneira similar ao fenômeno bem estabelecido de “ensinar para o teste”. Ao trabalhar em ambientes educacionais submetidos à análises, é inevitável que professores e alunos se concentrem nas coisas que estão sendo analisadas. (Tradução nossa⁵⁸).

Ainda que nas entrevistas não tenha aparecido esse tipo de performance por parte dos professores, que Selwyn (2019) aponta como risco, esta talvez seja uma consequência de longo prazo do uso dessas plataformas, que poderá ser mensurada em pesquisas futuras.

A vigilância e controle constantes do trabalho dos professores por parte das escolas e secretarias de educação se apoiam também em um entendimento reducionista do que é educação, já que as métricas disponibilizadas por esses sistemas não dão conta da complexidade do processo de ensino-aprendizagem (Selwyn, 2019). Além disso, no contexto da pandemia, em que havia dificuldades relacionadas ao acesso à internet e dispositivos, problemas emocionais enfrentados pelos estudantes e a enorme diversidade dentro das escolas e redes de ensino, esse tipo de controle por parte das secretarias e escolas acaba por retirar a autonomia do professor para propor usos de outras mídias e formas diferentes de interação com seus alunos.

⁵⁸ “Students will act in ways that ‘please’ the indicators, or else attempt to ‘game’ the system logic. Teachers will work to ‘second guess’ what the system will reward; for example, ‘teaching to the algorithm’ in a similar manner to the well-established phenomenon of ‘teaching to the test’. When working in educational settings overlaid with analytics, it is inevitable that teachers and students will focus on the things being analyzed.”

Nas entrevistas, os professores demonstraram também grande preocupação com a privacidade e exposição gerada pelo uso das mídias no ERE, especialmente a gravação das aulas. Com as aulas gravadas disponíveis para serem assistidas a qualquer hora, estas deixam de ser um momento só dos professores com seus alunos e passam a poder ser assistidas pelas famílias, gestores das escolas e secretarias e, em alguns casos, por um público ainda mais amplo:

O que eu observei também que o controle que se faz a partir disso é cruel. Porque se eu falo determinada coisa, um pai que é terraplanista, dependendo do que eu escrever, ele tem aquele documento contra mim. Então, uma coisa é conversar com os meus alunos, mostrar que eles têm direito a várias opiniões, tentando negociar com diferentes visões, outra coisa é eu registrar ali e ficar como uma verdade. E isso é perigoso. Para quem é de exatas, pode ser que drible melhor isso. Para quem é de humanas é muito difícil, dependendo do texto a escolher, o pessoal de história, do tema que for tratar, pode haver retaliação. E os professores têm manifestado medo. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Quando você manda uma mensagem acaba virando um documento, as pessoas podem printar, aquilo ali pode ser usado de outras formas. Então, até para falar com os responsáveis eu tenho todo cuidado para não ser mal interpretada, para que aquilo não possa virar um processo no futuro, porque isso é um dos maiores medos. O que falar, como falar e o que eles vão interpretar. [...] Eu morro de vergonha e as minhas amigas também morrem de medo de virar meme na internet. Quando gravo vídeo não gosto nem de assistir todo depois. Como alguns vídeos ficaram muito pesados, eu tive que colocar no YouTube, eu já estava nervosa e pensando: “Meu Deus, vou colocar a minha imagem no YouTube!” E toda vez que eu via o número de visualizações eu ia ficando mais nervosa ainda e parei de ver. (D, professora do município no Rio de Janeiro).

No começo eu não estava fazendo videoaula, só fazia minhas apresentações de Power Point, que eu sempre fiz para as aulas e colocava vídeos adicionais do YouTube, alguns questionamentos. Mas a direção falou que não serviu nada daquilo que eu fiz, “Não é isso que nós queremos, nós queremos videoaula” – e começamos a suspeitar que essa questão da videoaula seria uma forma de controle da gente. Eles olham as nossas aulas, veem o que nós estamos falando, se for por acaso alguma coisa que não querem, vão censurar, vão cortar a aula, estamos nos sentindo muito acuados, principalmente para desenvolver um pensamento crítico nos nossos alunos. (G, professora da rede federal em Angra dos Reis).

Assim como expresso nesses depoimentos, muitos professores trouxeram questões relacionadas à privacidade pela necessidade repentina de terem que se expor para um público grande, que não fica restrito apenas à intimidade da sala de aula. Em decorrência dessa exposição, é expresso nas falas o medo de retaliações devido à má interpretação de colocações dos professores e também à ingerência das famílias sobre o conteúdo ministrado aos estudantes.

Ao relatarem os desafios de professores de uma escola em Santa Catarina durante o ERE, Viana et al. (2020) também apontam preocupação quanto à

exposição do trabalho docente, especialmente pela interferência das famílias na dinâmica das aulas, querendo definir o que querem que seus filhos aprendam. De acordo com os autores, “há uma linha muito tênue entre auxiliar os estudantes na apropriação das ferramentas tecnológicas e dos conteúdos escolares e arbitrar sobre o trabalho do profissional, a forma, a metodologia e os conteúdos necessários.” (Viana et al., 2020, p. 47).

Nesse sentido, o uso massivo das mídias durante o ERE parece ter instaurado um novo tipo de questão para a profissão docente, relacionada à exposição e à privacidade, podendo impactar diretamente o planejamento das aulas, como a professora G (da rede federal em Angra dos Reis) aponta: “a tecnologia pode ser libertadora, mas também pode ser uma prisão, ela nos controla, possibilita mecanismos de controle altamente eficazes e ficamos cada vez mais cerceados. Eu não estaria dando a mesma aula se eu tivesse dando aula presencial.” Apesar de ser um ponto bastante sensível na discussão sobre o uso de mídias na educação e o ERE, essa questão não apareceu na revisão bibliográfica que realizamos sobre o ensino remoto. Sendo assim, consideramos que o assunto merece aprofundamento em pesquisas futuras.

6.4

Legado e aprendizados

Hoy, ahora mismo, si hay una posibilidad en tanto potencia, es la del cuidado, la compañía, la conversación a propósito del mundo y de la vida, y la hospitalidad. No se trata de contenidos sino de continentes; no es una cuestión de formato sino de urgente presencia; no es un problema de estar-ocupados sino de estar-juntos, y no se trata de tareas, sino de lecturas. (Carlos Skliar, Mientras respiramos [en la incertidumbre]).

Como você estabelece esses laços? Eu fico pensando que é uma coisa que a gente vai precisar aprender, sabe? Para quem acredita no coletivo como uma saída para esse mundo louco, vira tudo muito individual, né? Sou eu sozinha aqui, você sozinha aí. Ah, a gente se comunica, pelo menos a gente tem esse recurso, mas como a gente transforma esse mundo assim? Eu não sei [a professora chora]. (B, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

As últimas perguntas das entrevistas com os professores buscaram trazer reflexões sobre aprendizados e futuros possíveis depois da pandemia. O que essa experiência nos ensina? O que ficará de legado? Naquele momento das entrevistas, sem perspectivas concretas sobre o fim do isolamento físico e a volta aos espaços de convivência como a escola, estas não eram perguntas fáceis de responder.

O maior conhecimento sobre usos das mídias nas práticas pedagógicas foi a resposta da grande maioria dos professores, quando perguntados sobre seus aprendizados. Muitos enfatizaram o quanto foi difícil ter que aprender a lidar com diversas mídias de forma tão repentina, mas também afirmaram que, uma vez tendo adquirido esse conhecimento, ele será incorporado em suas práticas pedagógicas quando retornarem para a escola.

Isso [práticas pedagógicas] estará muito mais associado ao digital, não sei como, mas é uma maneira de humanizar o digital, ele foi e está sendo tão importante para manter o contato. Eu acho que durante um período ficaremos com ódio dele, querendo ficar longe, mas acho que ele vai se chegar um pouco mais na gente, até porque teve essa passagem, desse aprendizado relâmpago, dessa experiência traumática, mas muito rica. (J, professora do município em Fortaleza).

Falo que as nossas aulas não serão mais as mesmas de agora para frente. Provavelmente nós vamos inserir os vídeos nas nossas aulas. Eu falo para a minha parceira de classe que eu não vou mais mandar a tarefa de casa no papel, provavelmente eu vou filmar alguma coisa, mandar em áudio, em vídeo alguma proposta de atividade porque nós tomamos gosto por isso, apesar de trabalhoso. Eu gostei de ter esse desafio na minha vida. Eu falo que foi um aprendizado muito bom, foi uma coisa que, para mim, não sei se agora eu seria uma professora que saberia trabalhar sem esse recurso. Eu aprendi a fazer as coisas usando a mídia, usando vídeo, aprendi a editar e acho que vou levar o resto da minha vida nas minhas aulas. (W, professora do município em Tarumã).

Eu fico feliz por um ponto e triste por outro, é claro que a pandemia é algo triste para todos nós, mas fico feliz porque na pandemia muita gente conseguiu se reinventar e descobrir um caminho que talvez seja um ótimo caminho. Eu acho que o Classroom é uma ferramenta que não vai sair da nossa vida mais, até inventarem outra melhor, porque é uma ferramenta de organização e ali todas as aulas estão organizadas. Quando eu preciso de alguma coisa eu vou ali, as minhas aulas estão todas organizadas, os alunos têm acesso, eu não preciso esconder nada dos alunos, está tudo ali. (A, professor de escola particular no Rio de Janeiro).

A perspectiva dos professores de mais uso das mídias em sala de aula certamente merece investigações futuras. Algumas perguntas ficam: as mídias estarão realmente mais presentes na escola após a experiência de ensino remoto? De que forma, com que objetivos, orientações e valores de base serão utilizadas?

Autores do campo crítico (Alevizou, 2020; Selwyn; Jandric, 2020; Teräs et al., 2020; Williamson et al., 2020) trazem preocupações quanto a essa possibilidade de futuro. O fato de o ERE estar sendo tratado como protótipo pelas empresas de tecnologias educacionais (Williamson et al., 2020) requer a necessidade de estudos críticos que localizem as mudanças que estão ocorrendo e suas consequências de longo prazo para as escolas e sistemas educacionais. Teräs et al. (2020) conjecturam que as plataformas digitais de educação serão cada vez mais implementadas devido às suas possibilidades de vigilância e gestão educacional, com a promessa de manter as instituições de ensino funcionando mesmo em um momento de crise, como o que vivemos na pandemia de Covid-19.

Além disso, deve-se atentar para a visão determinista e solucionista (Buckingham, 2019b; Morozov, 2018; Pischetola; Miranda, 2019; Selwyn, 2017) que supõe que as mídias, após o uso intenso durante o ERE, trarão benefícios para a educação no retorno às aulas presenciais, independente dos seus usos e que seriam, ainda, a solução para antigos problemas da educação. Essas ideias apareceram incutidas em falas de alguns professores participantes desta pesquisa: “Tenho esperança de que voltemos a um novo normal, que essa tecnologia que

nos veio intubada sirva para modificar a escola. Se ela estava querendo se reinventar há muito tempo, chegou a hora!” (F., professora do município no Rio de Janeiro). Será necessário acompanhar e analisar esses desdobramentos no curto, médio e longo prazo.

O outro aprendizado bastante citado pelos professores foi a importância do vínculo entre professores e alunos e as relações de afeto. Assim como no questionário da primeira etapa da pesquisa, em que 93% dos professores afirmaram que manter o vínculo com os alunos era a ação mais importante a ser implementada no contexto da pandemia, a quase totalidade dos professores entrevistados expressou o mesmo. As dificuldades impostas pela falta de acesso dos estudantes às aulas remotas e pela própria natureza do contato via mídias digitais afligiam os professores, que ressaltaram o quanto a manutenção do vínculo era fundamental não só para a aprendizagem, mas também para que o aluno não desistisse das aulas remotas e evadisse da escola.

O que a gente recorda mais da escola não é conteúdo, é convívio. E esse convívio está passando por uma transformação enorme, eu tenho uma dificuldade grande de estabelecer contato, eu tenho três turmas de 9º ano que eu estava começando a conhecer quando aconteceu isso [a pandemia] [...]. Talvez, nesse período de retorno, a gente consiga até ter esse estreitamento de relações porque estará todo mundo muito carente de se encontrar. (Q, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Eu acho que o papel da escola, a partir desse novo cenário, será outro. Eu sempre bati nessa tecla que o espaço escolar, a sociabilidade que ali existe, tem muito mais caráter afetivo do que acadêmico propriamente dito e isso eu trago da minha experiência como professora de sociologia da rede. Eu acho que esse caráter afetivo vai ficar muito mais destacado porque tanto os professores quanto os alunos vão valorizar mais esse aspecto do vínculo mesmo, do estar ali presente no dia a dia, do olhar no olho, prestar atenção. Eu acho isso muito importante porque a gente vinha dentro de uma lógica de maniqueísmo, eu falo isso por ter observado a transição do fundamental I para o fundamental II, é uma mudança muito brusca e muito violenta na cabeça das crianças em dois meses. Elas passam de uma professora só, que olha para elas, que presta atenção, chama pelo nome para 10 professores, que a maioria deles entra na sala e nem olha. Eu acho que essa perspectiva é algo que vai mudar tanto do aspecto dos alunos quanto do aspecto dos professores. Acredito que o vínculo é a grande chave do processo de aprendizagem. (K, professora do estado em São Paulo).

A fragilidade emocional vivenciada devido à pandemia levou os professores a buscarem, mesmo a distância, formas de cuidarem e estarem próximos dos seus alunos e, muitas vezes, também se sentiam cuidados por eles:

Nas aulas ao vivo, eu procuro entrar sempre antes do horário determinado, porque eu quero manter o vínculo, eu quero conversar, quero que você abra a câmera e

mostre para mim a camisa do seu time, que a sua cadeira é de *gamer* e a turma toda elogia. Eu gosto de promover essa interação, eu acho que a gente não pode perder isso porque isso fará com que o aluno assista a aula com mais boa vontade. (P, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Uma coisa bonita disso, dessas relações de afeto, depois de um dia de discussões entre os pais no Facebook, por conta do cartão auxílio-alimentação que não chegou, um menino quase meia-noite me manda uma mensagem, um menino de 13 anos de idade: “Você está dormindo?” Eu falei: “Não.” Ele disse: “Eu não vou te incomodar não, eu só quero te mandar uma música para você ouvir antes de dormir porque eu vi lá no Facebook que o seu dia foi muito difícil.” Então, essas relações humanas, esse afeto é o que vai permanecer e é essa nossa humanidade que vai nos dar força para reconstruir o fazer escola lá na volta às aulas. (DD, professora do município no Rio de Janeiro).

Conforme abordamos no início deste capítulo, os estudos sobre motivação para aprender apontam o quanto o vínculo e a percepção de pertencimento pelo aluno são fundamentais no processo de aprendizagem (Bzuneck, 2010, 2020; Silveira, 2021). As falas dos professores demonstram que a experiência do ERE trouxe essa dimensão como um dos maiores aprendizados adquiridos.

Enquanto perspectiva de futuro, além da maior presença das mídias na escola como consequência dos aprendizados do ensino remoto, as falas mais recorrentes abordaram outros dois pontos: trabalho mais colaborativo entre a equipe escolar e necessidade de formação continuada dos professores para as mídias.

A situação de emergência da pandemia que obrigou os professores a, repentinamente, terem que lidar com as mídias digitais, fez com que muitos citassem a necessidade de formação continuada sobre o assunto no futuro pós-pandemia. Os professores falaram também sobre como estavam aprendendo durante aquele período, que tipo de formação estavam tendo e como tinham adquirido as habilidades de letramentos midiáticos que relatavam possuir. Dois tipos de respostas prevaleceram: através de cursos oferecidos pelas escolas ou redes de ensino e formação entre pares, sendo que esta última teve o dobro de citações da primeira.

De acordo com os relatos dos professores, as formações promovidas por escolas e redes de ensino tinham cunho instrumental, com o objetivo de ensinar o uso das plataformas ou aplicativos adotados. Nas redes públicas, as formações se deram basicamente através de *lives* e arquivos com tutoriais.

No município do Rio, eles adotaram o Microsoft Teams e uma porção de cursos – *webinar* daqui, curso dali – e aquilo me deu uma certa... Eu fiquei um momento de:

“Não vou querer fazer isso tudo”, e eram enfadonhos os *webinars*, aqueles cursos todos, uma rapidez para mexer em toda aquela plataforma. (AA, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Muito complicado, muito difícil, até tivemos bastante tutorial do pessoal do estado ajudando, tivemos um curso que foi ministrado por uma fundação do município, mas o curso a distância temos uma relativa dificuldade porque, como vamos tentar fazer o passo a passo? Se você nesse passo a passo tiver uma pequena dúvida, às vezes fica difícil porque você não tem presencialmente aquela pessoa do seu lado para te dar um esclarecimento, você tem que se virar sozinha. (R, professora do município e do estado no Rio de Janeiro).

Quando o Teams foi a ferramenta eleita pela prefeitura foram criados os seminários para ensinar os professores a utilizar a ferramenta. Através da própria plataforma da Microsoft nós tínhamos aula e material, arquivo em PDF, tinha também um espaço para tirar dúvidas. Então aconteceu uma formação às pressas para mostrar ao professor como utilizar a ferramenta. Nem todos conseguiram fazer, alguns adoeceram no meio do caminho, outros tiveram familiares que adoeceram e nem todos tinham uma internet com uma qualidade que desse conta dessas aulas, dessa quantidade de tempo *on-line*. A verdade é que não tivemos o tal do letramento para poder tornar todas as pessoas hábeis para utilizar as ferramentas. (DD, professora do município no Rio de Janeiro).

Já as escolas privadas às quais estavam vinculados os professores entrevistados contavam com equipes de tecnologia para ensinar e apoiar os docentes no uso das mídias:

Essa é uma escola que tem muitos funcionários, muitos mesmo. Tem um setor que cuida da parte de mídias e tecnologias e tem, desde o começo da quarentena, procurado alternativas de *sites*, de ferramentas. Por exemplo, para ciências, *sites* de museus pelo mundo que disponibilizam acervo, passeios virtuais e ferramentas para professores. Eles pesquisam e tentam mastigar bem as coisas para gente usar. (L, professor de escola particular em São Paulo).

Na particular não tivemos essa formação, mas temos um funcionário lá que trabalha com TI, ele foi responsável por formar todo mundo, ele mergulhou no Google Sala de Aula e publicou lá os tutoriais que permitiam os rudimentos. Durante um tempo, alguns professores e professoras foram se perguntando e se ajudando muito intuitivamente. (S, professor do município, estado e de escola particular no Rio de Janeiro).

Em geral, os professores falaram que as formações disponibilizadas foram instrumentais, com o objetivo de ensinar como as plataformas e aplicativos funcionavam, sem abordar como usá-las de maneiras pedagogicamente eficazes. O conhecimento sobre aplicações pedagógicas das mídias foi adquirido pelos professores entrevistados através da troca entre pares. Os professores relataram que pelo WhatsApp e reuniões *on-line* trocavam com outros colegas seus conhecimentos e novas descobertas, aprendiam sobre como outros professores

estavam trabalhando, propunham atividades para suas turmas e discutiam com os colegas os resultados obtidos.

A rede de apoio talvez tenha sido a coisa mais positiva da pandemia. Nós descobrimos, nos próprios professores, que nós somos mais amigos do que imaginamos. Todos os professores, até aqueles com quem não tínhamos nem contato, fomos lá: “O que você está precisando? Quer que eu faça para você? Como você faz?”, a rede de apoio entre os professores está muito forte. A gente se uniu. (A, professor de escola particular no Rio de Janeiro).

Meu projeto de mestrado é em Metodologias Ativas, Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida, então me coloquei à disposição tanto da coordenação, quanto dos colegas e às vezes eles me procuram: “Eu não sei programar uma atividade!” E eu faço vídeos, explico. Tem sido dessa maneira, estamos nos ajudando, pois não tem nada muito formalizado em termos de instruções da secretaria. (X, professora do Estado em São Paulo).

Houve uma troca muito grande entre nós, não oficial, vamos dizer assim, porque a gente estava se desesperando em um grupo de WhatsApp, que antes era um grupo de brincadeira entre os professores e acabou sendo um grande grupo de troca e um grande grupo de formação. (Q, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Foram diversos relatos que citaram uma maior união entre os docentes. Em um momento em que todos estavam vivendo os mesmos dilemas e enfrentando enormes desafios, a ajuda mútua e a troca de experiências foi muito valorizada e teve grande importância nesse processo de formação de urgência.

Conforme vimos na revisão de estudos empíricos, realizada sobre letramento midiático e ERE, a colaboração profissional, a troca de experiências e práticas entre professores apareceu como bastante significativa em pesquisas realizadas em diversos contextos (Gentles; Brown, 2021; Lepp et al., 2021; Pogré, 2020; Safi et al., 2020; Safta-zecheria et al., 2020; Viana et al., 2020). Pretto et al. (2020) propõem a criação de redes formativas de professores sobre tecnologias digitais de forma permanente, construídas horizontalmente a partir de trocas constantes. Um modelo, portanto, parecido com o que ocorreu espontaneamente e de maneira emergencial entre os professores durante o ERE. Nesse sentido, um caminho possível para as formações continuadas que os professores entendem ser fundamentais dentro de suas perspectivas de futuro pós-pandemia, seria aproveitar essa experiência e estruturas criadas e testadas por eles para formular políticas públicas de formação para os letramentos midiáticos de forma colaborativa, horizontal e a partir dessas redes de trocas de saberes docentes já estabelecidas.

Segundo Tardif (2012), os saberes docentes são um conjunto de saberes que vêm de diversas fontes, classificadas por ele em quatro categorias: profissionais,

disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais surgem da própria prática cotidiana dos professores e se constituem como parte central do saber docente, sendo formados por todos os demais saberes, reconfigurados a partir dos aprendizados e experiências práticas. No entanto, não se trata de certezas subjetivas acumuladas de forma individual por cada professor, mas são construídas e partilhadas nas relações com os pares, justamente nessa troca em que os professores disseram ter aprendido mais durante o ERE. Conforme explica Tardif (2012, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Portanto, ao sistematizarem suas experiências e aprendizados para ensinar seus colegas, seja através de vídeos demonstrativos ou áudios tutoriais utilizados nessa troca, os professores acabam organizando e objetivando seus saberes experienciais.

Além da formação entre pares, os entrevistados destacaram também uma maior interdisciplinaridade entre os docentes de uma mesma escola. Com a obrigatoriedade do compartilhamento digital de arquivos, os planejamentos, que antes ainda eram impressos na maioria das escolas, ficaram mais acessíveis para os professores buscarem relações entre conteúdos de diferentes disciplinas:

Como tudo na vida tem um lado bom e um lado ruim, tenho achado bastante rico é que temos conseguido uma interdisciplinaridade maior, consigo ver as aulas dos meus amigos e vice-versa, temos trocado de que forma podemos alinhar as atividades até para não ficar uma coisa repetitiva. No cotidiano do colégio, mesmo tendo reuniões, principalmente para quem é professor extra, porque o professor regente está ali todo dia, fica mais fácil, mas o extra que vai em dias alternados, acaba ficando mais difícil na prática acontecer, então fica mais na leitura de um planejamento, do programa, do que essa troca interativa no dia a dia. E a própria demanda que o momento nos impõe de desbravar: “Eu não sei fazer isso, como que faz?” (N, professora de escola particular no Rio de Janeiro).

Nosso planejamento a gente faz hoje com essa planilha *on-line*, *show* de bola porque diminui o custo de papel, você registra e fica compartilhado por todos. Isso é legal quando você pensa, por exemplo, numa aula interdisciplinar. [...] Poxa, em história vão começar a dar Segunda Guerra Mundial na semana que vem e curiosamente eu começo a dar radioatividade semana que vem, olha que legal? Eu falo: “Vamos fazer agora uma videochamada e vamos alinhar para eu poder falar da sua aula um dia ou outro, para poder falar de radiação, de danos ao ambiente, aos seres vivos.” Então, nós não podemos recuar no que ganhamos agora de forma

forçada. Isso tem que ficar na linha de frente conosco nos próximos planejamentos curriculares, nas próximas organizações didáticas. É claro que os sistemas também estão evoluindo para isso. Eu estou vendo isso como um ganho. (C, professor do estado e coordenador de escola particular no Rio de Janeiro).

Um maior diálogo interdisciplinar a partir do compartilhamento digital do planejamento parece ser também um possível legado das experiências de ERE, o qual pode ser incorporado e aprimorado pela gestão das escolas e incentivado através de políticas públicas que promovam condições adequadas para tal.

Conforme exposto, para os professores entrevistados, a experiência do ERE deixou como legado um maior conhecimento sobre usos das mídias e a importância do afeto e do vínculo entre professores e alunos e, enquanto perspectiva de futuro, o trabalho mais colaborativo entre a equipe escolar e necessidade de formação continuada dos professores para as mídias. Seria possível, então, colocar em diálogo esses aspectos? E se fossem pensadas formações de professores em redes horizontais, que possibilitassem formas mais colaborativas de uso das mídias na escola, a partir da perspectiva do afeto e do vínculo? Gewerk et al. (2020) nos dão pistas, propondo uma nova agenda sobre competências digitais dos professores ou, como temos discutido aqui, habilidades de letramentos midiáticos:

Como seria uma nova agenda sobre a competência digital dos professores? Eu diria que deveria começar uma conversa diferente que tenha em seu centro uma pedagogia e uma política de cuidado: a saúde e o cuidado emocional de alunos e professores, o cuidado de nossa cultura comum, o cuidado com uma infraestrutura comum que deveria existir independente da crise. A nova agenda deve se afastar de visões descontextualizadas e despolitizadas do trabalho e do conhecimento dos professores e levar muito mais a sério os dilemas que esse contexto sociotécnico apresenta ao ensino e à aprendizagem. (p. 6, tradução nossa⁵⁹).

A proposta de agenda desses autores, a partir de uma pedagogia e política de cuidado e os aprendizados dos professores pesquisados nos leva de volta ao nosso diagrama de representação do conceito de letramentos midiáticos (Figura 1), pensando sobre a importância dos elementos que estão no entorno: o contexto social, o ambiente físico e os sujeitos envolvidos. Conforme vimos (Gourlay,

⁵⁹ “¿Cómo sería una nueva agenda sobre la competencia digital de los docentes? Yo diría que debería comenzar una conversación diferente que tenga en su centro una pedagogía y una política de atención: la salud y la atención emocional de los estudiantes y maestros, la atención de nuestra cultura común, la atención de una infraestructura común que debe existir más allá la crisis. La nueva agenda debería alejarse de las visiones descontextualizadas y despolitizadas del trabajo y el conocimiento de los docentes, y tomar mucho más en serio los dilemas que este contexto socio-técnico plantea a la enseñanza y el aprendizaje.”

2017), as práticas de letramentos midiáticos constituem-se dentro de uma rede complexa, tendo como elementos estruturantes as subjetividades dos sujeitos envolvidos, o ambiente físico em que ocorrem e os contextos sociais. Tais práticas se dão nos processos de mediações (Martín-Barbero, 2018) que envolvem esses três elementos e ocorrem no espaço de atuação das culturas cotidianas. É nessa tríade e no contexto das mediações que se dá o afeto e o vínculo. Nessa perspectiva, as reflexões emergidas do campo nos provocam a evidenciar esses aspectos trazidos pelos professores, criando um novo diagrama a partir de uma perspectiva crítica e também afetiva, fundamentada na mídia-educação.



Figura 12 – Representação do conceito de letramentos midiáticos a partir de uma perspectiva crítica e afetiva, fundamentada na mídia-educação
Fonte: Elaboração própria.

Assim, os aprendizados da experiência de ERE trazidos pelo campo de pesquisa e as reflexões a partir das leituras teóricas nos levam à proposta de criação de políticas públicas de formações de professores em redes, construídas

com a colaboração de professores e gestores, tendo por base os eixos teóricos e demais aspectos presentes no diagrama acima – um conceito de letramentos midiáticos de perspectiva crítica e afetiva, fundamentado na mídia-educação. Buscamos, dessa maneira, dar também uma resposta para a professora B que, na abertura deste subcapítulo, indaga emocionada: “para quem acredita no coletivo como uma saída para esse mundo louco, vira tudo muito individual, né? Sou eu sozinha aqui, você sozinha aí. Ah, a gente se comunica, pelo menos a gente tem esse recurso, mas como a gente transforma esse mundo assim?”

Embora essa brusca retirada da doença fosse inesperada, nossos concidadãos não se apressavam em regozijar-se. Os meses que acabavam de passar, ainda que aumentassem o desejo de libertação, ensinaram-lhes a prudência e os habituaram a contarem cada vez menos com um fim próximo da epidemia. No entanto, esse fato novo corria de boca em boca e no fundo dos corações agitava-se uma grande esperança inconfessada. Todo o resto passava para segundo plano. As novas vítimas da peste pesavam bem pouco junto a esse fato enorme: a estatística tinha baixado. Um dos sinais de que o tempo de saúde, sem ser abertamente esperado, era no entanto aguardado em segredo, foi os nossos concidadãos falarem espontaneamente, a partir desse momento, embora com ares de indiferença, da maneira como a vida se reorganizaria depois da peste. (Albert Camus, *A peste*).

*Murmuración final: Todo es fértil, pero todo está arrasado. Sin embargo, aquí no hay paradoja. Quizá porque siempre ha sido así, así de contradictorio, de ambiguo: cuidado y descuido, amor y desamor, soledad y multitud, lo ancestral y la novedad. La vida está no en la paradoja sino en el vaivén; la muerte también danza, pero su baile es uno solo. No, no hay paradoja: hay que reescribir lo escrito, releer lo leído, resquebrar lo pensado, hacer lugar a la duda. Mientras respiramos. (Carlos Skliar, *Mientras respiramos [en la incertidumbre]*).*

Estamos completando dois anos de pandemia. Quando tudo começou, perguntávamo-nos quanto tempo isso duraria: algumas semanas, meses? Dois anos depois, os sentimentos são semelhantes aos apontados no final da história de Camus, na epígrafe deste capítulo: prudência e também esperança diante das estatísticas de contaminação por Covid-19, com o número de mortes baixando devido ao avanço da vacinação. Assim como Camus, perguntamo-nos de que maneiras a vida – e a educação escolar, objeto desta pesquisa – se reorganizará depois da “peste” e nos propomos um exercício de reflexão e imaginação sobre um futuro para a escola, dialogando com os achados de pesquisa.

Nesses dois anos de pandemia, esta pesquisa foi replanejada (no susto e na necessidade de mudança), aplicada, analisada, escrita. O ciclo dela se encerra

junto com o despontar do fim desses tempos pandêmicos. Tendo sido delimitada no campo teórico dos letramentos midiáticos, o primeiro passo da pesquisa foi de aprofundamento nas leituras sobre o tema, trazendo a constatação de que não há consenso na literatura em torno de um modelo conceitual para os letramentos midiáticos. Com base nos elementos recorrentes que emergiram do mapeamento realizado na revisão de literatura e recorrendo aos autores dos estudos críticos sobre tecnologia e educação, criamos um modelo de representação do conceito de letramentos midiáticos a partir de uma perspectiva crítica e afetiva, fundamentada na mídia-educação. O modelo, que foi ainda lapidado após os achados do campo, incorporando as dimensões do afeto e do vínculo, guiou as análises dos dados produzidos na pesquisa e enquadrour nosso olhar sobre os letramentos midiáticos dos professores.

A pesquisa se estruturou em torno de indagações sobre as possíveis relações entre habilidades de letramentos midiáticos dos professores e a experiência de criar, propor, acompanhar e avaliar o ensino remoto emergencial. Vimos, pelos resultados do questionário, que há uma percepção elevada de habilidades de letramentos midiáticos por parte dos professores que estavam realizando o ERE. Eles afirmaram ainda usar muitas dessas habilidades nas suas práticas pedagógicas remotas. O teste qui-quadrado indicou associação entre dar aula em escola particular e se considerar mais capaz para “produzir conteúdo (textos, vídeos, áudios) para as diferentes mídias”. Compreendemos que esse resultado se deu pelo maior apoio da gestão e acesso a formações que os professores de escolas privadas receberam, realidade constatada nas entrevistas e também em outras pesquisas que encontramos.

Outro resultado que merece atenção é o fato de professores da rede pública estadual assinalarem que se consideram “nada capazes” de “compreender como e para quê as mídias digitais usam os dados dos seus usuários quando estes navegam na internet”. Isso indica uma maior probabilidade de professores da rede estadual se sentirem menos habilitados para compreender o uso de seus dados de navegação pelas empresas de mídias, justamente em um período em que esses professores se viram obrigados a utilizar plataformas proprietárias e redes sociais para o ERE.

A experiência do ERE parece ter deixado como legado para os professores um maior conhecimento sobre usos pedagógicos das mídias, o que favoreceu o

sentimento de mais competência e a percepção relacionada às habilidades de letramentos midiáticos. A realização de práticas de letramentos midiáticos na escola antes de pandemia também favoreceu a percepção de alta competência para o uso de mídias no ERE, o que indica que a presença dessas práticas em contexto escolar, cotidianamente, pode contribuir para a ampliação dos letramentos midiáticos de professores e, certamente, também dos alunos.

As entrevistas mostraram que a maioria dos professores entendem os letramentos midiáticos a partir de uma concepção instrumental, que considera apenas a habilidade técnica para o uso das mídias, seguida da concepção didática, que compreende a presença das mídias como recurso ou ferramenta que serve ao ensino do conteúdo curricular. Entre os elementos do diagrama que criamos para representar o conceito de letramentos midiáticos (Figura 1), a concepção sobre a linguagem foi a que teve maior recorrência, tendo sido abordada com profundidade entre os professores entrevistados. Os demais elementos – produção e contexto midiático – praticamente não apareceram, indicando que, com algumas exceções, a visão desses professores sobre o conceito ainda é pouco abrangente e não abarca o entendimento crítico sobre o funcionamento dos sistemas midiáticos e seus aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos. Isso denota que essas questões, fundamentais para a vida na sociedade atual, possivelmente também não estão sendo abordadas com os alunos na escola e tampouco foram durante o ERE. Tal fato é corroborado pelos relatos dos professores de que as habilidades que mais utilizaram durante o ERE foram a instrumental e de pesquisa na internet.

Foram mencionadas nas entrevistas preocupações relacionadas à vigilância e controle do trabalho docente pelas secretarias de educação e gestão das escolas através das plataformas utilizadas no ensino remoto. Nas entrevistas, os professores demonstraram também apreensão com a privacidade e exposição devido ao uso das mídias no ERE, especialmente a gravação de aulas. Tais temores demonstram que o ERE trouxe questões novas para a carreira docente que merecem grande atenção, já que a vigilância e o controle das secretarias, gestão escolar e famílias permitidos pelo uso de determinadas mídias nas aulas remotas comprometem o direito de cátedra dos professores, garantido por lei. A necessidade de gravarem aulas que podem ser expostas na internet também traz risco de serem alvo de críticas públicas fora do contexto de sala de aula. Essa

conjuntura ameaça significativamente a liberdade de ensinar, o pluralismo de ideias e de formas e concepções de ensino que devem estar presentes na educação escolar. Há risco tanto de censura externa (das secretarias, gestores e famílias) quanto de autocensura dos professores, por receio de estarem sendo vigiados e também expostos.

Outro aspecto importante encontrado nas análises das entrevistas foi o aprendizado entre pares. Enquanto as formações a que tiveram acesso foram de cunho instrumental, com o objetivo de ensinar como as plataformas e aplicativos funcionavam, o conhecimento sobre aplicações pedagógicas das mídias foi adquirido pelos professores através da troca entre pares. Os docentes valorizaram bastante a ajuda mútua, a troca de experiências e união entre os colegas de trabalho, tendo sido fundamentais no processo de formação de urgência para o ERE. Tal achado nos dá pistas sobre possibilidades de construção de políticas públicas de formação continuada de professores, voltadas para os letramentos midiáticos, especialmente em um país de dimensões continentais com 2,5 milhões de professores, o que traz um enorme desafio. Apostar em estruturas formativas descentralizadas, a partir da criação de redes de professores com foco na aprendizagem entre pares, além de poder trazer bons resultados, como nos ensinam os professores participantes desta pesquisa, parece também viabilizar as políticas de formação, considerando a realidade brasileira com seu enorme contingente de professores.

É importante ressaltar que o estudo realizado apresentou limitações, relacionadas principalmente ao tamanho reduzido da amostra e também ao seu perfil socioeconômico alto, comparado à média nacional. Seus achados não podem, portanto, ser generalizados. Mas o diálogo com outras pesquisas realizadas com professores, no mesmo período, em diferentes contextos e com amostras representativas indica que o que constamos está em convergência com os achados de pesquisas semelhantes.

No decorrer das análises dos dados, surgiram novas questões, apontadas ao longo do texto, que ficaram em aberto:

- O uso massivo das mídias durante o ERE instaurou um novo tipo de questão para a profissão docente, relacionada à exposição e privacidade, podendo impactar diretamente no planejamento dos professores para suas aulas. Apesar de ser um ponto bastante sensível na discussão sobre o uso

de mídias na educação e o ERE, essa questão não apareceu na revisão bibliográfica realizada. Sendo assim, consideramos que o assunto merece aprofundamento em pesquisas futuras.

- A perspectiva de maior uso das mídias em sala de aula, após a experiência e os aprendizados com o ERE está em aberto e merece investigações futuras, buscando verificar se de fato isso vai ocorrer e de que forma, com que objetivos, orientações e valores de base se darão esses usos. Assim, parece necessário que novas pesquisas acompanhem esses desdobramentos no curto, médio e longo prazo.

Este estudo carrega as marcas do seu tempo. É uma pesquisa não só sobre um período do ERE, experiência nunca antes vivida na educação mundial, mas também realizada durante esses tempos difíceis. As descobertas no campo de pesquisa encontram eco com o que afirma Skliar (2020) na epígrafe: não há paradoxo mesmo quando a morte, a doença, a distância, o medo, rondam junto com o afeto, o cuidado, a solidariedade, a busca por manter a escola viva mesmo em condições bastante adversas. As desigualdades que marcaram profundamente a experiência de ERE, reflexo das desigualdades econômicas e sociais de nossa sociedade, permearam todas as questões deste estudo. Como diz Skliar (2020), essa experiência nos desafia a “quebrar o que foi pensado e abrir espaço para a dúvida”. Assim, buscamos, a partir dos resultados da pesquisa, imaginar e propor futuros possíveis para a escola. O ponto de partida, que já foi bastante enfatizado em pesquisas do campo da mídia-educação, é a criação de políticas públicas que garantam acesso à internet e a dispositivos nas escolas e lares brasileiros, que a experiência desigual do ERE entre as redes – e mesmo dentro de uma mesma escola – mostrou ser urgente.

O aprofundamento na temática dos letramentos midiáticos evidenciou uma necessária integração dos estudos sobre letramentos midiáticos com os estudos críticos de educação e tecnologia e o campo de pesquisa revelou a urgência de uma abordagem abrangente sobre os letramentos midiáticos nas políticas de formação inicial e continuada de professores, com ênfase na produção autoral dos professores e também nas questões relacionadas ao que chamamos de contexto midiático, que inclui o entendimento sobre o funcionamento do capitalismo digital e demais aspectos sociais e políticos. Sendo assim, propomos a criação de

políticas de formação continuada estruturadas a partir de redes de professores descentralizadas e horizontais, com base na troca de saberes, aproveitando a experiência de formação entre pares vivenciada informalmente durante o ERE.

No capítulo de apresentação desta pesquisa, citamos Santos (2020) que nos questiona sobre a possibilidade de a pandemia provocar outras “comunhões de destinos”, que não só o isolamento físico. Retomamos, então, nossa pergunta provocada pelo autor, sobre a possibilidade de pesquisar o ERE em meio a uma pandemia como uma forma de escutar, pensar e, quem sabe, aprender outras possibilidades para o campo da educação. Chegando às últimas linhas, vimos que os aprendizados, apesar das imensas dificuldades e sofrimentos gerados pela pandemia, vieram do que se construiu no coletivo – nessas “comunhões de destinos” –, nas relações entre pares dos professores, no afeto e no vínculo entre professores e alunos e da constatação da premência dos letramentos midiáticos estarem na escola a partir de uma perspectiva crítica e também afetiva.

Referências bibliográficas

ALEVIZOU, G. Virtual schooling, Covid-gogy and digital fatigue. **Blog LSE Parenting for a Digital Future**. 2020a. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2020/04/08/virtual-schooling-covid-gogy/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ALEVIZOU, G. Virtual schooling, Covid-inequalities: building resilience and digital literacies for uncertain futures. **Digital Culture & Education**, 2020b.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. **Internet & Sociedade**, v. 1, p. 144-171, 2020.

ATA, R.; YILDIRIM, K. Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. **Education Sciences**, v. 9, n. 1, 2019.

AYDIN, E.; EROL, S. The Views of Turkish Language Teachers on Distance Education and Digital Literacy during Covid-19 Pandemic. **International Journal of Education & Literacy Studies**, v. 9, n. 1, p. 60-71, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual pratico**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.189-217.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual pratico. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual pratico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática. In: BELLONI, M. L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BOND, M. Schools and emergency remote education during the Covid-19 pandemic: a living rapid systematic review. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 2, p. 191-247, 2020.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, v. 28, n. 94, p. 24-40, 2015.

BOZKURT, A. et al. A global outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-126, 2020.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002. 148 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+TÉCNICO+-+CENSO+DA+EDUCAÇÃO+BÁSICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASILINO, A. de M. **Formação de Professores e a prática pedagógica com tecnologias**: estudo da correlação na base TIC Educação 2014. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BREDOW, V. H.; HALLWASS, L. C. L. Aproximações via WhatsApp: experiências, desafios e aprendizagem do ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021.

BUCHER, T.; HELMOND, A. The affordances of social media platforms. In: BURGESS, J.; MARWICK, A.; POELL, T. (org.). **The SAGE Handbook of Social Media**. Londres: SAGE Publications, 2018. p. 233-253.

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy: what young people need to know about digital media. In: BACHMAIR, B. (org.). **Medienbildung in neuen Kulturräumen**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. v. 1, p. 263-276.

BUCKINGHAM, D. The Success and Failure of Media Education. **Published in Media Education Research Journal**, v. 4, n. 2, p. 5-18, 2013.

BUCKINGHAM, D. Fake news: is media literacy the answer? **David Buckingham Blog**, 12 jan. 2017. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BUCKINGHAM, D. Beyond "fake news": disinformation and digital literacy. **David Buckingham Blog**, 27 fev. 2019a. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2019/02/27/beyond-fake-news-disinformation-and-digital-literacy/#more-2958>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019b. 128 p.

BUCKINGHAM, D. Epilogue: rethinking digital literacy – media education in the age of digital capitalism. **Digital Education Review**, n. 37, p. 230-239, 2020.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010.

BUZATO, M.; KING, E. Apresentação. In: GONSALES, P. (org.). **Letramentos digitais e inclusão digital no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Universidade de Campinas, 2021.

BZUNECK, J. A. **Como motivar os alunos: sugestões práticas**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, J. A. **Grupem Encontra Aloyseo Bzuneck**: live. Rio de Janeiro: Grupem, set. 2020. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T97wNosvbfQ>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CASTAÑEDA, L.; WILLIAMSON, B. Assembling new toolboxes of methods and theories for innovative critical research on educational technology. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2021.

CASTRO, M. C. e. **Correlações entre uso pedagógico de tecnologias de informação e comunicação e desempenho escolar**: análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; MENEZES-FILHO, N. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. **Policy Paper**, n. 51, 2020.

CHAN, J. C. A. et al. The hard teacher's leadership coping to the covid-19 pandemic. **World Journal of Education**, v. 10, n. 6, p. 55-63, 2020.

CHASSELS, C.; MELVILLE, W. Collaborative, reflective, and iterative japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. **Canadian Journal of Education**, Toronto, v. 32, n. 4, p. 734-763, 2009.

CHEN, L.-K. et al. Teacher survey: learning loss is global and significant. **Mckinsey & Company**, p. 10, mar. 2021.

COLÁS-BRAVO, P.; CONDE-JIMÉNEZ, J.; GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T. Spanish teachers' perception of their own and their students' digital competencies. In: CRISAN, MARIUS-MIRCEA; TOMA, R.-A. (org.). **Beliefs and behaviours in education and culture: cultural determinants and education**. București: Pro Universitaria, 2016. p. 42-53.

CRUZ, D. M.; SOUZA, T. F. M. Letramento midiático. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 387-390.

CRUZ, L. R. da; VENTURINI, J. R. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1060-1085, 2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: [s.:n.], 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DU PREEZ, P.; LE GRANGE, L. The Covid-19 pandemic, online teaching/learning, the digital divide and epistemological access. **South African Journal of Higher Education**, v. 34, p. 1-10, dec. 2020.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUARTE, R.; MILLIET, J.; MIGLIORA, R. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. e202710, p. 1-19, 2019.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, Waynesville, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004.

ESHET-ALKALAI, Y. Thinking in the digital era: a revised model for digital literacy. **Issues in Informing Science & Information Technology**, v. 9, p. 267-276, 2012.

EVANGELISTA, R. D. A. Capitalismo de vigilância no sul global: por uma perspectiva situada. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL LAVITS. 5., 2017, Santiago. Vigilancia, Democracia y Privacidad en América Latina: Vulnerabilidades y resistencias. **Anais [...]**. Santiago: [s.:n.], 2017.

FACER, K.; SELWYN, N. Digital technology and the futures of education-towards “non-stupid” optimism. **Futures of Education Unesco**, Paris, abr. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>. Acesso em: 08 mai. 2021.

FALCÃO, G. L.; NASCIMENTO, W. N. Do. Ensino remoto emergencial: a reformulação das práticas pedagógicas e seu impacto nos docentes em atuação na rede privada do Recife. In: SILVA, A. J. N. da (org.). **O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 3**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 20-101.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, I. (org.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2014. p. 49-57.

FERREIRA, G. M. dos S. et al. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. **E-Curriculum**, Campinas, v. 18, p. 994-1016, 2020.

FERREIRA, G. M. dos S. Mais um relato de experiências na educação superior durante a pandemia da Covid-19? **Em Rede Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021.

FERREIRA, G. M. dos S.; LEMGRUBER, M. S. Tecnologias educacionais como ferramentas: considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 112, 2018.

FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. Educação e Tecnologia na literatura acadêmica on-line em português. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (org.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 663 p.

FERRER, A. T. ¿Qué cambios educativos nos puede traer el coronavirus? Algunas reflexiones desde la experiencia española. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica**. Buenos Aires: UNIPÉ Editorial Universitaria, 2020. p. 111-123.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2015.

FERRI, F.; GRIFONI, P.; GUZZO, T. Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 86, 2020.

FIELD, A. **Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics**. California: SAGE Publications, 2009. 854 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 108 p.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2021-03/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021_0.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GENTLES, C. H.; BROWN, T. H. La transición a la enseñanza en línea llevada a cabo por los docentes de América Latina y el Caribe durante la pandemia de Covid-19: desafíos, cambios y lecciones aprendidas. **Revista Medios y Educación**, v. 61, p. 131-163, 2021.

GEWERC, A.; PERSICO, D.; RODÉS-PARAGARINO, V. El emperador sin ropa: La emergencia COVID-19 y la necesidad de la competencia digital. **IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje**, v. 15, n. 4, p. 372-380, 2020.

GLEASON, B.; HEATH, M. K. H. Injustice embedded in Google Classroom and Google Meet: a techno-ethical audit of remote educational technologies. **Italian Journal of Educational Technology**, p. 1-18, 2021.

GONSALES, P. **Letramentos digitais e inclusão digital no Brasil contemporâneo**. São Paulo; Bristol: [s.:n.], 2021.

GONZAGA, L. L. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 2020.

GOURLAY, L. **Re-corporificando a universidade digital**. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (org.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 410-423.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO). **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, 2020a.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO). **O trabalho docente em tempos de pandemia na educação básica pública**. Belo Horizonte, 2020b.

GRUPO DE PESQUISA, EDUCAÇÃO E MÍDIA (GRUPEM). **Capitalismo de plataforma na educação**: Maria Helena Bonilla (UFBA). Dicionário Audiovisual de Conceitos em Educação e Mídias. 1 vídeo (17 min). Publicado em set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CFqQEONiB5o&t=902s>.

HANDCOCK, M. S.; GILE, K. J. On the concept of snowball sampling. **Sociological Methodology**, v. 41, n. 1, p. 367-371, 2011.

HARRIS, T. How technology is hijacking your mind: from a magician and google design ethicist. **Thrive Global**, 2016. Disponível em: <https://medium.com/thrive-global/how-technology-hijacks-peoples-minds-from-a-magician-and-google-s-design-ethicist-56d62ef5edf3>. Acesso em: 05 mar. 2020.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

HELLO RESEARCH. **Papo digital**: o cuidado das marcas com interações polarizadas no digital. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://helloresearch.com.br/#estudos1>. Acesso em: 15 mar. 2020.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 3 mar. 2021.

INSTITUTO ALANA; EDUCADIGITAL; INTERVOZES. **Ensino remoto na rede pública de educação básica**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://aberta.onlyoffice.com/Products/Files/doceditor.aspx?fileid=6636180&doc=SjNrfFNyD0RKrTR1VmZ1ZnQ5MkNoNHV0dFJsS0RMS2RTL09PbTRxcW43UT0_IjY2MzYxODAi0. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fm4rb76>. Acesso em: 25 nov. 2020.

JENKINS, H. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. **Hacking Web Intelligence**. Chicago: The MacArthur Foundation, 2006. 70 p.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KAUFMAN, D.; SANTAELLA, L. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista FAMECOS**, v. 27, p. 34074, 2020.

KIRSHNER, J. D. School radio: finding innovation in reaching remote learners in belize. **International Journal of Education & Literacy Studies**, v. 8, n. 3, p. 90-97, 2020.

KÖNIG, J.; JÄGER-BIELA, D. J.; GLUTSCH, N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 608-622, 2020.

LARROSA, J. Una vez más, la igualdad. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II**: experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020. p. 17-29.

LEPP, L. et al. Teaching during Covid-19: the decisions made in teaching. **Education Sciences**, v. 11, n. 47, 2021.

LEWIS, C. Lesson study : the core of japanese professional development. **Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans LA**, New Orleans, p. 48, jan. 2000.

LIMA, A. L. D. I. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus**: um olhar sobre múltiplas desigualdades. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, n. 2, p. 11-42, 2011.

LIVINGSTONE, S. Media literacy: what are the challenges and how can we move towards a solution? **Blog Parenting for a Digital Future**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2019/03/13/media-literacy-what-are-the-challenges/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LOPES, P. et al. Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. **Revista Observatório**, Palmas, v. 1, n. 2, p. 42-61, 2015.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/UA, 2018. 96 p.

LUPTON, D. The need for urgent social research in a Covid-19 society. In: BOOMGAARDEN, G. (org.). **12 perspectives on the pandemic**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2020. p. 50-56.

LUPTON, D. (ed). **Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document)**. [s.:l.]: [s.:n.], 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a#%0A>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. 369 p.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas de comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 478 p.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: 3 introduções. **MATRIZES**, v. 12, n. 1, p. 9, 2018.

MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. 736 p.

MILLIET, J. S.; DUARTE, R.; CARVALHO, J. M. A. Letramento midiático de professores e o ensino emergencial remoto na pandemia da COVID 19. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 32-52, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665894. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665894>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MIRANDA, L. V. T. de. Sala de aula “expandida”: multiliteracies, múltiplas linguagens e multissensorialidades no uso das tecnologias móveis pelas crianças na escola. **Educação Online**, v. 13, n. 28, p. 83-107, 2018.

MOROZOV, E. **Big tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 192 p.

MULENGA, E. M.; MARBÁN, J. M. Is Covid-19 the gateway for digital learning in mathematics education? **Contemporary Educational Technology**, v. 12, n. 2, 2020.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br) (org.). **TIC Domicílios 2019**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020a.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br) (org.). **TIC Educação 2019**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020b.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br) (org.). **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**: Painel TIC Covid-19. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021.

OLIVEIRA, R. M. De; CORRÊA, Y.; MORES, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista. Internacional. de Formação de Professores (RIFP)**, v. 5, p. 1-18, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Education**: from disruption to recovery. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 3 dez. 2020.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020.

PARISER, E. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 252 p.

PEREIRA, S.; FILLOL, J.; MOURA, P. El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: de lo informal a lo formal. **Comunicar**, Huelva, v. 27, n. 58, p. 41, 2019.

PEREIRA, S.; PINTO, M.; MOURA, P. **Níveis de literacia mediática**: estudo exploratório com jovens do 12º ano. Braga: CECS/Universidade do Minho, 2015. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2117/2036. Acesso em: 08 outu. 2019.

PERROTTA, C. et al. Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom. **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 1, p. 97-113, 2021.

PISCHETOLA, M. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. In: CAUDAU, V. (org.). **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.

POELL, T.; NIEBORG, D.; DIJCK, J. Van. Plataformização. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020.

POGRÉ, P. A. ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II**: experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020. p. 45-58.

PORTILLO, J. et al. Self-perception of the digital competence of educators during the covid-19 pandemic: a cross-analysis of different educational stages. **Sustainability (Switzerland)**, v. 12, n. 23, p. 1-13, 2020.

PRETTO, N. D. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. de S. **Educação em tempo de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19. Salvador: Edição do autor, 2020. 18 p.

PUIGGRÓS, A. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE, 2020. p. 33-42.

QUARTIERO, E.; BONILLA, M.; FANTIN, M. Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. **Campus Virtuales**, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2012.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Designing and conducting survey research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 304 p.

RODRÍGUEZ, B. C. P.; ARMELLINI, A.; TRAXLER, J. The forgotten ones: how rural teachers in Mexico are facing the Covid-19 pandemic. **Online Learning Journal**, v. 25, n. 1, p. 253-268, 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-21.

SÁ, P. T. de; FONSECA, M. J. S.; MACHADO, C.S. Cultura da leitura e escrita em práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, 2020.

SAFI, F.; WENZEL, T.; SPALDING, L.-A. T. Remote learning community: supporting teacher educators during unprecedented times. **Jl. of Technology and Teacher Education**, v. 28, n. 2, p. 211-222, 2020.

SAFTA-ZECHERIA, L. et al. Challenges experienced by teachers regarding access to digital instruments, resources, and competences in adapting the educational process to physical distancing measures at the onset of the Covid-19 pandemic in Romania. **Journal of Educational Sciences**, v. 2, n. 42, p. 69-86, 2020.

SAHLBERG, P. Does the pandemic help us make education more equitable? **Educational Research for Policy and Practice**, v. 20, p. 11-18, 2021.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020.

SANTOS, B. de S. dos. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, E. dos; LIMA, I. de S.; SOUSA, N. J. de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOLARI, C. A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas**: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Carlos A. Scolari, 2018a. 196 p.

SCOLARI, C. A. Alfabetismo transmedia: una introducción. **Comunicación y Sociedad**, Guadalajara, v. 33, p. 7-13, sept./dic. 2018.

SCOLARI, C. A. **Literacia transmedia na nova ecologia mediática**. Barcelona: European Union Funding for Research & Innovation, 2018b. Disponível em: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_port.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

SELWYN, N. **O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”?** Capítulo de: Education an Tecnology: key issues and debates. Edição para Kindle. Londres: Bloomsbury, 2011. p. 1-47. Traduzido pela Profª. Drª. Giselle Martins dos Santos Ferreira, Coordenadora do Grupo de Pesquisas TICPE/Unesa.

SELWYN, N. **Education in a digital world**: global perspectives on technology and education. New York: Routledge, 2013. 425 p.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A.; CARVALHO, J. de S. (org.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-104.

SELWYN, N. What's the problem with learning analytics? **Journal of Learning Analytics**, v. 6, n. 3, p. 11-19, 2019.

SELWYN, N. et al. What's next for ed-tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 1, p. 1-6, 2020.

SELWYN, N.; JANDRIC, P. Postdigital living in the age of Covid-19: Unsettling what we see as possible. **Postdigital Science and Education** 2, p. 989-1005, 2020.

SHARPE, D. Chi-square test is statistically significant: Now what? **Practical Assessment, Research and Evaluation**, v. 20, n. 8, p. 1-10, 2015.

SILBER-VAROD, V.; ESHET-ALKALAI, Y.; GERI, N. Tracing research trends of 21st-century learning skills. **British Journal of Educational Technology**, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2019.

SILVA, R. D. F. e et al. Letramento transmídia ou digital? A autoria docente em tempos de pandemia. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, 2020.

SILVEIRA, M. C. de O. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19**. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SKLIAR, C. **Mientras respiramos: en la incertidumbre**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020a. 107 p.

SKLIAR, C. Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica**. Buenos Aires: UNIPÉ Editorial Universitaria, 2020b. p. 31-44.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SPARVIERO, S.; PEIL, C.; BALBI, G. (ed.). Media convergence and deconvergence. [s.:l.]: Palgrave Macmillan, 2017. 341 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

TERÃS, M. et al. Post-Covid-19 education and education technology "solutionism": a seller's market. **Postdigital Science and Education**, p. 863-878, 2020.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime). **Pesquisa Undime sobre volta às aulas**. Brasília, 2021. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

VIANA, T. C. B. S. et al. Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 1, p. 29-54, 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco, 2013. 194 p.

WONG, S.; LAIDLAW, L.; LIU, Y. Reimagining professional development for digital literacies: old, new and pandemic. **Language and Literacy**, v. 23, n. 2, p. 49-60, 2021.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020. 800 p.

Apêndices

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a,

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário(a), da pesquisa **Habilidades de letramento midiático dos professores e a experiência de educação não presencial durante a pandemia pelo novo coronavírus**, a ser realizada pela pesquisadora Joana Sobral Milliet, RG 11271608-9, CPF 081670217-93 aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Este estudo tem por objetivo descrever e analisar possíveis relações entre as habilidades midiáticas de professores e a experiência de ensino remoto que estão realizando com seus alunos, em razão do isolamento imposto pela pandemia do novo coronavírus.

Você foi convidado/a por ser professor(a) de uma escola de Ensino Fundamental ou Médio. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Esclarecemos, ainda, que na primeira etapa do estudo, espera-se realizar através desse questionário o levantamento de experiências de educação não-presencial implementadas por professores da Educação Básica durante a pandemia e identificar habilidades midiáticas desses professores que possam estar favorecendo suas práticas de educação não presencial durante o período de isolamento. Na segunda etapa, serão realizadas entrevistas e a coleta de diários de campo com professores(as) que desejarem participar.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, clique no botão abaixo e, se desejar, salve uma cópia digital ou impressa do mesmo.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável, com quem você poderá tirar suas dúvidas, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:

Joana Sobral Milliet, doutoranda em Educação na PUC-Rio.

E-mail: joanamilliet@gmail.com;

Contato da professora orientadora:

Rosália Maria Duarte, professora do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

E-mail: rosalia@puc-rio.br

Telefone: (21) 35271815/1816/1817

Endereço postal: Faculdades Católicas, Departamento de Educação. Marquês de São Vicente, 225, Gávea, CEP 22451-900

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Marques de São Vicente, 225, Gávea, Rio de Janeiro/RJ

Apêndice B

Questionário

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

Este questionário destina-se a professores(as) que atuam no ensino fundamental e médio e que estão vivenciando experiências de educação remota (não presencial) com seus alunos durante esse período de isolamento imposto pela pandemia do novo coronavírus. É parte de uma pesquisa de doutorado em Educação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, no Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM).

Gostaríamos de contar com sua participação, colaborando para analisarmos possíveis relações entre as habilidades de letramento midiático dos professores e a experiência de educação remota vivenciada. Você levará no máximo 10 minutos para responder o questionário.

Sua participação é fundamental para produzirmos dados de pesquisa que possam contribuir para reflexões sobre esse momento no campo da Educação. É importante destacar que o sucesso da pesquisa depende de qualidade da sua resposta. Quanto mais fiel à realidade ela estiver, mais significativo será o resultado.

Desde já agradecemos.

* o endereço de e-mail solicitado abaixo é uma exigência do sistema para evitar a duplicidade de respostas. Será mantido em sigilo e não será utilizado na análise dos dados.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

2. O termo abaixo esclarece nosso comprometimento ético com os dados obtidos através desse questionário, que serão usados apenas para fins de pesquisa, sempre conservando seu anonimato. *



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a,

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário(a), da pesquisa **Habilidades de letramento midiático dos professores e a experiência de educação não presencial durante a pandemia pelo novo coronavírus**, a ser realizada pela pesquisadora Joana Sobral Milliet, RG 11271608-9, CPF 081670217-93 aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Este estudo tem por objetivo descrever e analisar possíveis relações entre as habilidades midiáticas de professores e a experiência de ensino remoto que estão realizando com seus alunos, em razão do isolamento imposto pela pandemia do novo coronavírus.

Você foi convidado/a por ser professor(a) de uma escola de Ensino Fundamental ou Médio. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Esclarecemos, ainda, que na primeira etapa do estudo, espera-se realizar através desse questionário o levantamento de experiências de educação não-presencial implementadas por professores da Educação Básica durante a pandemia e identificar habilidades midiáticas desses professores que possam estar favorecendo suas práticas de educação não presencial durante o período de isolamento. Na segunda etapa, serão realizadas entrevistas e a coleta de diários de campo com professores(as) que desejarem participar.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, clique no botão abaixo e, se desejar, salve uma cópia digital ou impressa do mesmo.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável, com quem você poderá tirar suas dúvidas, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:
Joana Sobral Milliet, doutoranda em Educação na PUC-Rio.
E-mail: joanamilliet@gmail.com;

Contato da professora orientadora:
Rosália Maria Duarte, professora do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio
E-mail: rosalia@puc-rio.br
Telefone: (21) 35271815/1816/1817
Endereço postal: Faculdades Católicas, Departamento de Educação, Marquês de São Vicente, 225, Gávea, CEP 22451-900

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Marquês de São Vicente, 225, Gávea, Rio de Janeiro/RJ

Marque todas que se aplicam.

☐ Declaro ter compreendido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos e consinto em participar deste estudo.

https://docs.google.com/forms/d/19FGKHGfwiHmX-CoSR_41i8fd-2DDeeDGN0lo0PV8Z6U/edit

2/12

Um pouco sobre você

3. Você é professor de escola *

Marque todas que se aplicam.☐ Pública municipal☐ Pública estadual☐ Pública federal☐ ParticularOutro: ☐ _____

4. Você dá aula para que ano(s)? *

Marque todas que se aplicam.☐ 1º ano do ensino fundamental☐ 2º ano do ensino fundamental☐ 3º ano do ensino fundamental☐ 4º ano do ensino fundamental☐ 5º ano do ensino fundamental☐ 6º ano do ensino fundamental☐ 7º ano do ensino fundamental☐ 8º ano do ensino fundamental☐ 9º ano do ensino fundamental☐ 1º ano do ensino médio☐ 2º ano do ensino médio☐ 3º ano do ensino médio☐ EJA☐ Projeto de correção de fluxo☐ Classe especialOutro: ☐ _____

5. Qual é a cidade e a sigla do estado onde você trabalha? *

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

6. Qual é a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 a 29
- ☐ 30 a 39
- ☐ 40 a 49
- ☐ 50 a 59
- ☐ 60 a 69
- ☐ 70 ou mais

7. Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

8. Como você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branco(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

9. Formação acadêmica acadêmica (marcar todas as titulações que possui) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Escola normal
- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

10. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moro sozinho(a)
☐ Uma a três
☐ Quatro a sete
☐ Oito a dez
☐ Mais de dez

11. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00)
☐ De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,01 até R\$ 3.135,00)
☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,01 até R\$ 6.270,00)
☐ De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,01 até R\$ 9.405,00)
☐ De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405,01 até R\$ 12.540,00)
☐ De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 12.540,01 até R\$ 15.675,00)
☐ Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 15.675,01)

12. Qual o PRINCIPAL tipo de conexão utilizada para acessar a internet em seu domicílio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Conexão discada ou DSL, que deixa a linha de telefone ocupada durante o uso
☐ Conexão via cabo de TV ou fibra ótica
☐ Conexão móvel via modem ou chip 3G ou 4G
☐ Não tenho acesso à internet no domicílio
☐ Não sei responder

Sobre a proposta de educação remota vivenciada

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

13. Na sua opinião, quais destas são as ações mais importantes a serem implementadas no momento, no contexto da sua escola, na resposta à pandemia do novo coronavírus? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Sem importância
Assegurar a continuidade do aprendizado acadêmico dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Assegurar apoio aos pais e cuidadores para apoiar o aprendizado dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Assegurar a continuidade/integridade da avaliação da aprendizagem dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Revisar a política de escala de notas para permitir o progresso dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Assegurar o bem-estar dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Fornecer apoio profissional, aconselhamento aos professores	☐	☐	☐	☐	☐
Assegurar o bem-estar dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
Manter o vínculo com os alunos	☐	☐	☐	☐	☐

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

14. O que a escola e/ou rede onde você trabalha fez para apoiar a continuidade da experiência acadêmica dos alunos? *

15. Que apoio profissional está sendo oferecido pela escola e/ou rede aos professores durante a pandemia? *

16. Que recursos instrucionais você tem sido capaz de utilizar para apoiar a experiência acadêmica dos alunos enquanto eles não podem ir à escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sites on-line
- ☐ Materiais impressos
- ☐ Educação radiofônica
- ☐ Programas educativos pela televisão
- ☐ Plataforma/recursos de ensino a distância on-line existentes
- ☐ Redes sociais
- ☐ Parceria com plataformas de educação privada
- ☐ Desenvolvendo novas plataformas online (salas de aula virtuais)

Outro: ☐ _____

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

17. Quais têm sido os principais aprendizados para você nessa experiência de educação remota? *

Letramentos
midiáticos

Definimos letramento midiático como um conjunto de competências para lidar com as mídias tais como a capacidade de buscar informações em diferentes fontes; analisar criticamente os conteúdos das mídias (entender como as mídias usam diferentes formas de linguagem para transmitir ideias ou significados, como representam grupos sociais etc.); produção de conteúdos usando as linguagens das mídias (criação de texto digital, áudio, vídeo, imagens etc.) e também a capacidade de identificar informações falsas, ofensivas ou tendenciosas.

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

18. Você se considera capaz de: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
produzir conteúdo (textos, vídeos, áudios) para as diferentes mídias	☐	☐	☐	☐	☐
realizar análises e interpretações críticas do conteúdo das mídias	☐	☐	☐	☐	☐
entender e explicar as linguagens utilizadas pelas mídias e a forma como elas são produzidas	☐	☐	☐	☐	☐
analisar / entender fotografias e imagens gráficas em geral	☐	☐	☐	☐	☐
perceber as intenções do produtor do conteúdo veiculado nas mídias, seja ele um usuário individual ou uma grande empresa de comunicação	☐	☐	☐	☐	☐
identificar o tipo de público para quem é direcionado um conteúdo ou mensagem (jovens, crianças, mulheres, estudantes universitários etc)	☐	☐	☐	☐	☐
compreender como e para que as mídias digitais usam os dados dos seus usuários quando estes navegam na internet	☐	☐	☐	☐	☐

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

19. Quais dessas habilidades estão sendo mais utilizadas por você nesse momento de educação remota? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito utilizada	Utilizada de vez em quando	Pouco utilizada	Nunca utilizada	Deveria/gostaria de utilizar mais
Conhecimento técnico para usar as mídias	☐	☐	☐	☐	☐
Produção de conteúdo (textos, vídeos, áudios, etc.) para e com as mídias	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão da linguagem das mensagens nas diferentes mídias	☐	☐	☐	☐	☐
Análise crítica sobre o conteúdo das mídias	☐	☐	☐	☐	☐
Uso social das mídias – conhecimento sobre normas, regras e acordos aceitos pelos usuários	☐	☐	☐	☐	☐
Percepção sobre as intenções do produtor de mídia (empresas ou usuários)	☐	☐	☐	☐	☐
Discernimento e caracterização dos diferentes públicos das mídias	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre as formas de uso de dados dos usuários pelas empresas de mídia	☐	☐	☐	☐	☐
Habilidade de	☐	☐	☐	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/19FGKHGfwiHmX-CoSR_41i8fd-2DDeeDGN0lo0PV8Z6U/edit

10/12

19/03/2021

Letramento midiático e educação remota durante a pandemia do novo coronavírus

pesquisa

Construir
conhecimento a
partir de navegação
não linear e
hipertextual

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Leitura de
mensagens
representadas
visualmente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

20. Antes da interrupção das aulas você costumava propor práticas pedagógicas de letramento midiático para os seus alunos na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

Contato
para
entrevista

Para a continuidade da pesquisa, gostaríamos de fazer uma entrevista de forma remota com você. Caso você queira colaborar, deixe seu contato para que a pesquisadora possa marcar uma entrevista com você no momento mais adequado. Seu contato não será divulgado em nenhuma hipótese.
MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO! Não deixe de clicar no BOTÃO ENVIAR abaixo para que suas respostas sejam computadas.

21. Nome

22. Telefone

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/19FGKHGfwiHmX-CoSR_41i8fd-2DDeeDGN0lo0PV8Z6U/edit

11/12

Apêndice C

Roteiro para as entrevistas

- 1) Você disse no questionário que considera xxxxx ações mais importantes para serem implementadas nesse momento. Quais delas sua escola está realizando? Por quê?
- 2) Contem um pouco como está sendo sua experiência de ensino remoto emergencial – planejamento das atividades, mídias/tecnologias utilizadas.
- 3) E quanto à participação dos alunos. Todos têm participado? Por quê? O que os motiva a participar?
- 4) Há algum trabalho sendo feito com as famílias para que elas apoiem os alunos?
- 5) Está seguindo o currículo normal ou houve mudanças ou priorizações?
- 6) Qual é a sua concepção de letramentos midiáticos?
- 7) Como você vê os letramentos dos professores?
- 8) Você já possuía essas habilidades ou aprendeu neste momento? Fez formações? Que tipo de apoio tem recebido da secretaria ou da escola?
- 9) Que tipo de atividades de letramento midiático você já fazia com seus alunos?
- 10) Você considera seus alunos letrados? Conte um pouco.
- 11) O que você considera mais importante nesse momento de ser promovido pelo ensino remoto emergencial? Está sendo possível?
- 12) Como você vê questões relativas ao controle e vigilância com o uso de determinadas tecnologias?
- 13) Fale um pouco sobre os aprendizados. O que está aprendendo com este momento?
- 14) Como você vislumbra o retorno ao presencial?