

Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero 'documentário'

Emergency remote teaching: an experience with the didacticization of the 'documentary' genre

Eliana Merlin Deganutti de Barros  <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>
Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio
E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Poliana dos Santos Silva de Lazari  <https://orcid.org/0000-0001-6390-7425>
Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio
E-mail: polianalazari@gmail.com

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento realizada no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O objetivo da investigação é analisar o processo de adaptação de uma sequência didática do gênero 'documentário', do ensino presencial tradicional para o ensino remoto emergencial exigido pela interrupção das aulas presenciais no período da pandemia da COVID-19, tendo como foco o ensino da língua portuguesa. Pauta-se nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. A finalidade aqui é apresentar uma reflexão teórico-analítica desse processo de adaptação didática, tendo como eixo as atividades e ferramentas mobilizadas na sequência didática. De modo geral, as reflexões apontam para um agir intuitivo do professor nesse processo de adaptação para o ensino remoto, o que evidencia a importância de formações focadas no desenvolvimento de capacidades docentes para esse novo contexto de ensino e aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Documentário. Ensino por multimeios.

Abstract

This paper is the result of an ongoing research done on "Mestrado Profissional em Letras em Rede" (PROFLETRAS) of "Universidade Estadual do Norte do Paraná". The objective of the investigation is to analyze the adaptation process of a didactic sequence of the 'documentary' genre, from the classroom traditional teaching to the emergency remote teaching, required because of the interruption of the classroom-based courses in the COVID-19 pandemic period, focusing on the Portuguese language teaching. This work is based on the methodological-theoretical studies of the Socio-discursive Interactionism. The aim of this work is to present an analytical-theoretical reflection of this didactic adaptation process, having as a base the activities and tools which were used in the didactic sequence. Altogether, the observations point to an intuitive acting of the professor, in this remote teaching adaptation process, which shows the importance of a teacher's training which is focused on the development of educational skills for this new teaching and learning context of the Language.



Keywords: Portuguese Language Teaching. Documentary. Multimedia teaching.

Introdução

Na atualidade, um dos gêneros textuais/discursivos que vêm ganhando destaque no campo audiovisual é o documentário. Um gênero multissemiótico marcado pela articulação de vários elementos semióticos: verbais (escritos ou orais); visuais (imagens estáticas de arquivo, fotos, imagens em movimento gravadas em estúdio, editadas ou *in loco*); sonoros (músicas, efeitos sonoros, sons ambientes, textos orais ou oralizados); e recursos que compõem a linguagem cinematográfica (enquadramentos, ângulos, cortes, *fade in/out*, entre outros). Está presente em diversas mídias: em programas televisivos, no cinema e na rede mundial de computadores. Um gênero citado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2019) como objeto ou instrumento de ensino para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens relacionadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa nos anos finais do ensino fundamental e incluído como categoria para alunos do primeiro ano do ensino médio, em 2019, na 6ª edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa do programa Escrevendo o Futuro¹, um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o Brasil. É nesse sentido que selecionamos tal gênero como objeto de ensino do projeto desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, uma vez que essa modalidade de mestrado requer a elaboração de um Produto Educacional resultante de uma intervenção didática realizada pelo próprio pesquisador².

Na perspectiva teórico-metodológica adotada por nossa pesquisa, advinda dos estudos desenvolvidos por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), para que um gênero seja transformado em objeto de ensino, ele deve passar, necessariamente, por um processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989).

Segundo Chevallard (1989), a *transposição didática* perpassa dois momentos. O primeiro refere-se à *transposição didática externa*, etapa em que os conhecimentos inerentes ao objeto de referência, no nosso caso o documentário, se transforma em saberes a ensinar. Este momento implica tanto o conhecimento do gênero enquanto artefato teórico, social, cultural como sua adequação para o contexto de ensino. Demanda também a seleção das suas dimensões ensináveis que o constituirá como objeto de ensino. Para que o gênero passe a configurar um objeto didático é importante, também, ter uma boa representação do contexto de intervenção, como etapa de escolarização e idade, a fim de que as atividades didáticas e o agir do professor sejam planejados coerentemente e atinjam os objetivos desejados. Para sistematizar essa primeira fase da transposição, o ISD propõe que o gênero passe por um processo de *modelização didática* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014).

O processo de modelização do gênero 'documentário' colocou em evidência dois pontos em nosso trabalho. Primeiramente, a necessidade de selecionar um

¹ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>

² Primeira autora deste artigo.



subgênero (BONINI, 2011) como objeto de ensino, o que nos levou ao documentário expositivo (NICHOLS, 2010). Em segundo lugar, a importância de considerar o documentário como um enunciado hipergenérico, ou seja, um hipergênero (BONINI, 2011), já que é composto pelo imbricamento de vários gêneros textuais, como entrevistas orais, relatos pessoais, gráficos, verbetes, fotografias, canções, etc., além de implicar a produção de outros, como a sinopse, o argumento e o roteiro; o que nos levou a tomar como objeto de ensino também seu gênero de apoio, o roteiro de documentário.

O segundo momento da passagem do gênero como objeto social de referência a gênero como objeto de ensino e aprendizagem refere-se à *transposição didática interna*. Nessa fase é quando ocorre a interação dos discentes com os dispositivos didáticos produzidos para a didatização do gênero e as ações do professor para gerar conhecimentos ensinados e aprendidos. Para a sistematização desse processo, o ISD criou o procedimento *sequência didática de gêneros* (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), cujo objetivo é desenvolver nos alunos capacidades de linguagem para agirem eficazmente em situações em que o gênero ensinado atua como mediador da comunicação. No processo de planificação da SDG do documentário expositivo e do roteiro de documentário, as dimensões ensináveis selecionadas durante a modelização didática deram sustentação às atividades, tarefas e dispositivos didáticos criados para a didatização do gênero.

Entretanto, o contexto remoto de intervenção imposto pela suspensão das aulas presenciais, em virtude da pandemia provocada pelo coronavírus, implicou uma série de *reconcepções do trabalho docente* (BARROS, 2014), as quais objetivamos trazer à tona neste artigo. Com a mudança do ensino presencial tradicional para um *ensino remoto emergencial* (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020), devido às restrições provocadas pela pandemia da COVID-19, surgiu a necessidade de adaptar a SDG do documentário expositivo de forma que ela se tornasse compatível com essa nova modalidade de ensino. Para tanto, tomamos como suporte recursos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) – responsável pela escola pública onde o projeto de ensino foi realizado – para realização do projeto de ensino, que aconteceu entre os meses de junho e julho de 2020.

O ensino remoto que tratamos refere-se à mudança do espaço físico presencial para o temporariamente remoto (digital), “termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade”, segundo Joye, Moreira e Rocha (2020, p.14). Trabalhamos também com o conceito de emergencial, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, no qual instituições e profissionais de saúde tentam controlar a crise sanitária por meio do distanciamento social. No caso do ensino na Educação Básica, as secretarias de educação tiveram que interromper a modalidade presencial, em caráter excepcional, ofertando regimes especiais de desenvolvimento das atividades escolares, como podemos conferir pela resolução emitida pela Secretaria Estadual de Ensino do Paraná (2020). De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020, p.13), o principal propósito das instituições de ensino ao instaurar o ensino remoto emergencial “não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social”.



Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p.3) afirmam que o modelo de ensino remoto emergencial utiliza “uma metodologia semelhante à do ensino presencial”, incluindo a mesma organização curricular, a mesma carga horária e o mesmo número de estudantes por turma do modelo presencial. Portanto, vale ressaltar que esse modelo de ensino não configura a modalidade de Educação à Distância (EAD), amparada por lei (BRASIL, 2017), a qual considera a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem por meio da utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, como também com profissionais qualificados, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros aspectos.

Este artigo busca, assim, apresentar uma reflexão teórico-analítica do processo de adaptação didática exigida pela interrupção das aulas presenciais no período de pandemia da COVID-19, tendo como foco a didatização do gênero ‘documentário’, a partir da instrumentalização da metodologia das SDG. O foco reside no agir do professor e na *reconcepção do seu trabalho*.

A transposição didática do hipergênero ‘documentário expositivo’, uma adaptação para o ensino virtual

A proposta interventiva ocorreu entre dezenove de junho a dezessete de julho de 2020, com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental da rede pública estadual do Paraná composta por trinta alunos, dos quais somente nove não participaram do projeto de ensino.

A adaptação do projeto de ensino do documentário expositivo para a modalidade remota manteve como base teórico-metodológica a *metodologia das SDG* (BARROS, 2020). Como procedimento, a SDG tem uma estrutura de base sistematizada a partir das seguintes fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos (ou oficinas, como ficou conhecido aqui no Brasil) e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Para uma visualização esquemática do projeto, mostramos, a seguir, o plano visual da SDG do documentário expositivo, com a inserção da produção inicial e final também do gênero de apoio, o roteiro de documentário, o que provocou uma ampliação em seu escopo.

Figura 1 – Esquema da SDG do documentário expositivo



Fonte: As autoras.



O esquema da SDG (Figura 1) contempla tanto o documentário expositivo, o enunciado hipergenérico como seu gênero de apoio, o *roteiro de documentário* (PUCCINI, 2007), o qual define e sistematiza elementos que orientam a produção de todos os passos do documentário (espaço e tempo das gravações, descrição das cenas e diálogo). Como vemos, pelo esquema, a produção do documentário expositivo somente tem início após o processo de produção do roteiro, uma vez que o gênero de apoio se constitui como um recurso de planejamento e organização para a efetivação da produção do hipergênero audiovisual.

Sobre o esquema as Figura 1 é importante ressaltar dois pontos: 1) a forma de textualização da SDG adotada pela pesquisa; 2) a adaptação feita em razão das especificidades do objeto de ensino. Em relação ao primeiro ponto, esclarecemos que os autores genebrinos propuseram um esquema para o procedimento, dividido em fases (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final), mas não normatizaram a forma de textualização ou de apresentação do material didático construído a partir de tal procedimento. Nós temos adotado, assim como o fazem vários pesquisadores brasileiros, o modelo da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma das divulgadoras da SDG no Brasil. Assim como nos cadernos dos gêneros da Olimpíada, modularizamos todo o processo interventivo em oficinas (nome mais acessível para o professorado brasileiro – ao invés de módulos), de modo que cada oficina reunisse atividades com objetivos/objetos em comum, sem, no entanto, deixar de seguir as etapas propostas pelo esquema da SDG³. Nesse formato, é comum termos em uma mesma etapa do procedimento mais de uma oficina, como acontece com a fase da Apresentação da Situação, na nossa SDG.

Sobre o segundo ponto, como ressaltam Magalhães e Cristovão (2018, p. 33), em um texto em que as autoras traçam um panorama da SDG no contexto brasileiro, “a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos construtos [...]”. Isso porque, segundo as autoras, a SDG é bastante flexível e adaptável, ancorando-se em um “trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 47), ou seja, nos alunos atendidos, na escola, nos objetivos propostos pelo projeto, no gênero orientador da SDG, etc. A adaptação que fizemos no esquema original, de colocar apenas o roteiro como produção inicial, deve-se à especificidade do hipergênero ‘documentário’. Seria impossível solicitar a produção de um documentário sem a elaboração do seu ‘projeto’ (o roteiro), assim como seria muito complicado pedir a sua elaboração, em uma fase inicial da SDG, sem os alunos conhecerem minimamente o que é um documentário, pois esse hipergênero é emergente como objeto de ensino e, no contexto da escola pública, pouco conhecido pelos alunos. Os próprios autores genebrinos colocam a possibilidade de simplificar a primeira produção: “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. [...] A produção inicial pode ser simplificada [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Dessa forma, optamos por fazer o diagnóstico inicial com a produção do roteiro do documentário, mas também

³ As SDG dos gêneros da Olimpíada estão disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-do-professor>. Acesso em: 15 dez. 2020.



ancorados em atividades de análise de vídeos de documentários inseridas na fase da Apresentação da Situação.

Na etapa da apresentação da situação, tivemos quatro oficinas com atividades que verificavam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o hipergênero 'documentário', além de exporem o problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. Assim, a avaliação diagnóstica sobre o documentário e o questionário comparativo entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (animação, notícia em vídeo e gravação de câmera de segurança), como também a produção inicial do roteiro de documentário geraram dados sobre as capacidades reais dos alunos, como também o percurso que esses ainda tinham a percorrer. Com esses resultados e com as dimensões ensináveis do documentário, detectadas durante o processo de modelização didática do gênero, feita em etapa anterior à intervenção didática, foi possível delimitar os objetos a serem abordados nas oficinas 6 a 10 (correspondentes à etapa 'módulos' do esquema da SDG dos pesquisadores de Genebra). Tanto o documentário expositivo quanto seu gênero de apoio, o roteiro de documentário, foram trabalhados nos módulos de forma interligada, visto que o segundo é fundamental para a constituição do segundo.

Já na oficina 12 houve uma retomada dos conteúdos dos módulos sobre a produção do "documentário expositivo", para que na oficina 13 (Apêndice A) ocorresse sua produção inicial. Dessa forma na oficina 14 o hipergênero audiovisual, primeiramente, passou por análise (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero, com retomada das dimensões ensinadas nas oficinas 6 - 10 e 12, para que então ocorresse o *redesign* e produção final do documentário expositivo, como mostra o quadro do Apêndice A.

Como ferramenta de pesquisa, elaboramos uma sinopse da SDG do documentário expositivo, na qual são apresentadas as atividades didáticas projetadas para o contexto presencial (que não se realizou) e depois adaptadas para o ensino remoto emergencial, organizadas em oficinas (Apêndice A). Cada oficina volta-se a um objetivo de ensino, dentro do projeto maior de produção do documentário – gênero unificador da SDG.

Inicialmente, a SDG produzida para o ensino analógico tinha como base as mediações síncronas do professor em sala de aula, as interações entre colegas e os recursos físicos, tais como: quadro de giz, atividades impressas produzidas pela pesquisa, caderno do aluno, vídeos, *slides* para apresentação em *Power Point*, laboratório de informática, sala de multimídia, etc. Porém, com a inserção de um ensino remoto de emergência, como consequência da pandemia da COVID-19, a SDG não pode ser implementada da forma como foi concebida, sendo necessário um processo de adaptação, ou seja, de reconfiguração para a modalidade virtual. Nesse processo, foram requeridos diversos recursos do mundo virtual, como o aplicativo *Classroom*, *Google Forms*, *Google Docs*, *Google Meet*, a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube* e o aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, *Whatsapp*.

O quadro do Apêndice A mostra a reconfiguração das atividades da SDG do documentário expositivo, do ensino presencial para o ensino virtual, dando destaque à transposição para esse novo contexto e a inserção desses novos dispositivos didáticos. Ele mostra que o distanciamento, provocado pelo ensino remoto emergencial, fez surgir novas formas de didatização dos objetos/conteúdos.



Na nossa adaptação, seguindo o direcionamento da SEED-PR, a sala de aula física foi substituída pelo recurso tecnológico Classroom (sala de aula virtual), sendo que o acesso a essa plataforma tem sido mediado pela própria SEED-PR que, em parceria com as operadoras de telefonia do Paraná, disponibiliza internet de dados gratuita para alunos e professores de todo o estado, por meio do aplicativo Aula Paraná.

Porém, antes de iniciarmos a análise de nossa adaptação da SDG do documentário expositivo para o ensino virtual (Apêndice A) é necessário pontuar que uma parcela de alunos da turma selecionada não pôde participar da intervenção didática com a SDG do documentário expositivo, uma vez que alguns não possuíam aparelho de celular e nem computador, outros utilizavam aparelhos desatualizados, antigos e/ou em más-condições de funcionamento. Além disso, a zona de moradia interferiu no acesso à internet gratuita fornecida pela instituição estadual, visto que alguns alunos residentes na zona rural tiveram dificuldade na captação de sinal da internet. Coube a esses continuarem com as atividades disponibilizadas pela SEED-PR: videoaulas gravadas e transmitidas via canal aberto e atividades impressas que são entregues na escola – dispositivos esses padronizados pela SEED-PR para toda a rede estadual. A falta de acesso à tecnologia, por parte de alguns discentes, impossibilitou, assim, que houvesse intervenção no processo de aprendizagem desses alunos, impossibilitando, portanto, que esses desenvolvessem capacidades de linguagem multissemióticas direcionadas ao documentário, um hipergênero bastante presente na contemporaneidade, porém, complexo do ponto de vista semiótico e discursivo. Esse é, pois, o objetivo da SDG, “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

Como mostra o Apêndice A, a adaptação da SDG do documentário expositivo inicia com a reconfiguração das oficinas preparadas para o ensino presencial em tópicos dentro da aba *Atividades* do *Classroom*. As instruções orais produzidas presencialmente em sala de aula, quanto à organização e abordagem de cada objeto de ensino, são adaptadas para produções escritas na abertura de cada tópico de oficina no *Classroom*. Como exemplo, trazemos as instruções da oficina 1: “Assista à videoaula da professora e depois responda a atividade 1 no formulário. Antes de responder à atividade 2, assista aos 4 textos audiovisuais: ‘Eu, favela’, ‘Confusão com os biscoitos’, ‘EUA matam comandante [...]’ e ‘Câmera de segurança flagra acidente’”.

Quanto aos instrumentos de ensino, a adaptação procurou manter a mesma diversidade de atividades criadas para o ensino analógico, uma vez que ambas possuem atividades de leitura, de planejamento para a produção, de pesquisa, questionários, produção textual, reescritas, etc. (Apêndice A), devido à importância de “variar os modos de trabalho”, dando oportunidade de aprendizagem por diferentes vias e, assim, aumentando as chances de sucesso, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.89). Porém, alguns dispositivos produzidos para a SDG do ensino presencial não foram inseridos na adaptação. Por exemplo, a discussão oral para verificar conhecimentos prévios dos alunos (oficina 1) teve seu objetivo de ensino adaptado para outro dispositivo, a avaliação diagnóstica escrita mediada pelo *Google forms*; a roda de conversa sobre a abordagem do conteúdo temático em documentário com o mesmo tema (oficina 2) transformou-se em atividade de “reflexão e produção de comentário escrito”, adaptada para o



formulário *Google*. De modo geral, as discussões orais, com toda a turma ou em grupos, no ensino analógico (oficinas 1, 3, 4 e 8) não foram adaptadas para ferramentas tecnológicas que permitissem interação entre os sujeitos, sendo seu conteúdo abordado por meio de atividades escritas pelo *Google forms*, como no questionário de análise (oficina 3) da SDG para o ensino remoto; tal adaptação ocorreu devido à dificuldade de reunir os alunos em um mesmo horário via *Google meet*.

Na SDG para o ensino remoto, cada oficina determina um prazo de entrega das atividades, correspondente a quarenta e oito horas após a postagem pelo professor, no *Classroom*. Esse procedimento difere das práticas de sala de aula física, na qual a realização das atividades de ensino ocorre predominantemente dentro do período de aula, cabendo períodos mais longos de entrega apenas às tarefas de casa, pesquisas e algumas produções textuais. A partir da nossa experiência com o ensino remoto emergencial, ficou evidente que nessa nova configuração de devolutiva ao professor há uma demanda maior por parte dos discentes em organização e disciplina e, evidentemente, maior autonomia na aprendizagem. Isso porque, quando as atividades se acumulam, o tempo disponibilizado pelos alunos para reflexão, análise e produção de respostas acaba sendo menor, devido à preocupação de finalizar os exercícios e atender à demanda e cobranças do professor. Segundo Vigotski (2008, p. 103), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Como demonstra o quadro do Apêndice A, as adaptações da SDG para o ensino virtual podem ser analisadas a partir de três dispositivos didáticos do mundo digital: 1) videoaulas assíncronas, gravadas e disponibilização por *links* do *Youtube*; 2) realização de atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo *Google forms*, *Google docs* e *Youtube*; 3) momentos de interação e esclarecimento de dúvidas pelo *Google Meet* e *Whatsapp*.

Na SDG para o ensino remoto, as explicações docentes feitas de forma presencial deixaram de ser síncronas e tornaram-se assíncronas, gravadas em videoaulas e inseridas no canal do *Youtube* criado para esse fim, com *links* disponibilizados aos alunos em cada oficina. Tais produções audiovisuais foram criadas para explicar os conteúdos e passar orientações quanto à realização dos dispositivos didáticos, alertar os alunos sobre a necessidade de lerem os textos anexos às oficinas (escritos ou audiovisuais), além de expor alguns aspectos necessários à aprendizagem. Sendo assim, na adaptação da SDG, o objetivo da explicação didática permanece o mesmo do ensino analógico, cuja intenção é orientar os discentes no processo de aprendizagem, porém a forma dessa orientação é alterada, tendo em vista a distância física entre alunos e professor. Essa instrumentalização da videoaula como recurso de expositivo/explicativo aconteceu de forma inconsciente, ou seja, sem apoio de bases teórico-metodológicas que pudessem auxiliar esse processo de transição, o que nos leva a caracterizar o ensino remoto emergencial também como *intuitivo*.

Segundo Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011, p. 81), “a migração da sala de aula presencial para a videoaula constitui um desafio pedagógico e didático dos mais complexos”, uma vez que o professor não organiza sua explicação oral diante



de uma câmera da mesma forma que em contato direto com os estudantes, assim como os alunos não recebem o discurso docente por meio de um recurso tecnológico da mesma forma que em sala de aula presencial. Sendo assim, a utilização e adequação da linguagem audiovisual, multissemiótica, tais como gestos, expressões faciais, oralidade, imagem estática ou em movimento, gráficos, áudios, etc. “determinam o discurso que chegará ao aluno” (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011, p.81). A combinação dessas linguagens amplia a produção de significados e torna maior o potencial funcional do objetivo de comunicação do professor, conforme ressaltam Ferreira e Vieira (2015, p. 112).

Na intervenção em foco, foram produzidas videoaulas com curta duração (dois a três minutos) e de forma clara e objetiva, baseada somente na experiência docente, advinda da modalidade presencial de ensino. Essa objetividade e condensação dos conteúdos, necessárias à videoaula, diferem das aulas presenciais, em que o professor, pelo processo natural de interação direta com os alunos, precisa responder a dúvidas, reexplicar informações expostas, retomar conteúdo. Barrére (2014, p. 83-84) indica algumas diretrizes para a produção de videoaulas instrucionais interativas, as quais estabelecem, por exemplo, a duração entre vinte segundos e dois minutos, como também a existência de uma estrutura clara do conteúdo. Pelo caráter emergencial da transição para o ensino virtual, o aspecto interativo não foi levado em consideração. O foco sempre foi o conteúdo das oficinas e não a sua forma, o que mostra a necessidade de formação docente para a produção de aulas virtuais.

Após reflexão da/sobre a prática, com aporte de leituras de estudiosos da área (GERBASE, 2006), verificamos, nas videoaulas, a deficiência na utilização de recursos audiovisuais para contextualizar ou mesmo ilustrar o conteúdo, uma vez que todas ficaram centralizadas apenas na figura da professora e na sua voz. Nas primeiras videoaulas fica nítido o engessamento das expressões faciais e corporais e a falta de construções frasais interativas com os alunos. As orientações parecem estar sendo lidas. Tal dificuldade apresenta grandes avanços no decorrer da SDG, pois a oralidade se torna mais espontânea, surgem sorrisos, expressões de surpresa e diversos gestos que quebram a monotonia e buscam a atenção dos alunos, tais como: palmas quando relatado o desempenho satisfatório na realização de tarefas de oficinas anteriores e movimentos de cabeça para ambos os lados, a fim de demonstrar desaprovação. Gerbase (2006, p. 5) considera que as videoaulas com melhores resultados na aprendizagem são aquelas que têm “movimento, ação, que sabem romper a monotonia”, com dinâmica inovadora obtida “pelo movimento físico do professor, movimento das câmeras, cortes para enquadramentos diferentes, interatividade com os alunos distantes (no caso de transmissão ao vivo)”, mas principalmente pelo uso das linguagens corporais do docente (expressão facial, olhar direto para a câmera, expressão corporal) e o emprego das linguagens audiovisuais (imagem, vídeo e áudio).

Barrére, Scortegagna e Lélis (2011, p. 292), em uma pesquisa sobre a produção de videoaulas, deixam claramente visível a extrema importância da figura e da voz do docente, pois ao substituíram a imagem do professor por um avatar ou boneco genérico e a voz por uma ferramenta tecnológica de áudio, a maior porcentagem dos alunos analisados relataram carência das expressões docentes, indicando que, na ausência da figura do professor, há uma sensação de impessoalidade. Também manifestaram que o áudio se tornou cansativo quando esse substituíra a voz do



educador.

Portanto, é necessário refletir sobre a necessidade de formação para a produção desse dispositivo didático mutissemiótico aliado ao processo de ensino e aprendizagem virtual, a videoaula, uma vez que os objetivos de ensino podem não obter sucesso caso não haja uma adequada abordagem docente das diversas linguagens (verbal, corporal, sonora e visual) para a transmissão e construção do conhecimento *on-line*.

Quanto ao segundo dispositivo analisado nesse artigo, a adaptação de atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica para o ensino virtual, de forma geral, as oficinas, como podemos verificar no Apêndice A, são compostas seguindo a mesma organização do ensino presencial. Entretanto, ao invés de utilizarem recursos analógicos como material impresso – que demanda recursos públicos da escola, que nem sempre estão disponíveis para esse fim –, quadro de giz, TV *pendrive* e a sala de multimídia; as oficinas da SDG para o ensino remoto utilizam ferramentas digitais: o *Google forms* (formulários Google), o *Google docs* (documentos Google) e a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*. As atividades dos tópicos das oficinas da SDG virtual são compostos por: formulários *Google* que sistematizam os questionários (oficinas 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10), conversa com familiares sobre a pandemia (oficina 2), produção de comentário reflexivo (oficina 2 e 3), pesquisa (oficina 4), planejamento para a produção textual (oficinas 4, 12), desenvolvimento da oralidade para a produção da *voz over* (oficina 9), produção e reescrita do roteiro de documentário (oficinas 5 e 11); documentos *Google* que correspondem aos textos escritos para a leitura de roteiros de documentários (oficinas 3, 5, 9 e 10); *links* do *Youtube* de textos audiovisuais para a leitura de documentário, animação, notícia e captação de câmera de segurança (oficinas 1, 2, 6 e 11) e compartilhamento da produção e *redesign* (ROJO, 2012)⁴ do documentário expositivo (oficinas 13 e 14).

A nossa pesquisa mostrou que o *Google forms* é de grande relevância para o ensino virtual, talvez não somente para esse contexto remoto de emergência, mas também para um possível ensino híbrido, por diversos fatores que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, no contexto presencial, as questões objetivas (oficinas 3, 6 e 10) geralmente são restritas a dois tipos de configuração: atividade de múltipla escolha e de relação; já pelo *Google forms* a diversidade de composição é maior, pois propicia configurações de respostas como: caixa de múltipla escolha, caixa de seleção, lista suspensa, escala linear, grade de múltipla escolha e grade de caixa de seleção (oficinas 1, 3, 6, 7 e 10). Tal variedade permite que o docente tenha mais possibilidades didáticas de abordar o conteúdo.

Além disso, as questões objetivas, no *Google forms*, podem ser corrigidas de forma automática pela ferramenta tecnológica, gerando gráficos compatíveis com os erros e acertos dos discentes em cada atividade, o que facilita o trabalho de correção e avaliação, uma vez que os gráficos deixam evidentes os conteúdos aprendidos e os que precisam ser retomados.

Já as retomadas de conteúdos realizadas individualmente ou coletivamente diante das dificuldades ou dúvidas dos alunos durante a realização das atividades impressas ou transcritas no quadro de giz foram reconfiguradas no *Google forms*

⁴ *Redesign* (ROJO, 2012) está sendo usado como processos de reelaboração do documentário.

em formato de *feedback* automático, de acordo com as respostas do aluno. Configuravam parabenizações diante das assertivas, assim como retomadas por meio de explicações em vídeo ou imagem diante dos erros. Flores (2009, p. 2) afirma que “todos os que emitem uma mensagem sentem necessidade de *feedback*, seja acerca dos aspectos positivos ou da necessidade de melhorias” e que esse retorno docente ao aluno é instrumento de motivação, na avaliação discente, tratando de um momento de troca e comunicação importante no ensino virtual.

Seguindo a abordagem dos erros e acertos das respostas dos alunos para avaliação e retomada docente, outra possibilidade de uso do *Google Forms* é a inclusão de seções. O formulário *Google* direciona o acesso de cada aluno às seções seguintes com base em suas respostas. Por exemplo: se o aluno acerta a questão inicial, o formulário o encaminha para uma seção que dá continuidade aos conteúdos, porém, se ele erra, a seção seguinte retoma o conhecimento não adquirido, propiciando uma nova oportunidade de aprendizagem. Tal recurso, infelizmente, não foi utilizado durante a intervenção da SDG do documentário, por falta de conhecimento prévio.

Já o *Google docs* foi utilizado para disponibilizar os exemplares de roteiros de documentário para leitura e análise (oficinas 3, 5, 9 e 10) que, na sala de aula física, corresponderiam aos materiais impressos. Porém, o não conhecimento anterior das potencialidades dessa ferramenta tornou sua utilização restrita aos objetos de leitura, não avançando para a adaptação das produções textuais em escrita colaborativa, a qual, no ensino presencial, seria abordada na produção e reescrita do roteiro do documentário (oficinas 5 e 11). A escrita colaborativa, segundo Pinheiro (2011, p. 228), permite que os sujeitos possam atingir melhores resultados em colaboração, podendo ocorrer “a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista”, propiciando mais possibilidades para a resolução de problemas. No ensino analógico, os alunos se reúnem em grupos, compartilham ideias e fazem trocas de conhecimento para suas produções textuais no ambiente escolar, já, no ensino virtual, a colaboração tem que ser mediada por recursos que permitam essa interação.

Tais recursos tecnológicos, como o *Google forms* e o *Google docs*, somente foram introduzidos durante o ensino remoto emergencial, após a interrupção do ensino presencial. Por essa razão, os dispositivos didáticos de produção textual e reescrita do roteiro do documentário (oficinas 5 e 11) foram configurados de forma inadequada, uma vez que foram adaptados para o *Google forms*, ferramenta que não permite a escrita colaborativa. O instrumento mais adequado seria o *Google docs*, já que, nesse recurso, as edições feitas por cada integrante do grupo, mesmo a distância, são automaticamente visualizadas, o que possibilita a interação síncrona. Tavares *et al.* (2012, p. 2.402) indica a importância desse recurso para o ensino de língua portuguesa, a fim de “promover o debate, a escrita, a leitura e escrita de forma crítica e colaborativa, incentivando a interação entre os alunos na troca de opiniões, na construção de sentido e na elaboração de textos”.

A seleção inadequada do aplicativo *Google forms* trouxe dificuldades notáveis na realização das produções e reescritas do roteiro do documentário (oficinas 5 e 11), uma vez que os integrantes do grupo tiveram que enviar por mensagens de texto, via *Whatsapp*, suas ideias e opiniões, para que os demais dessem sua contribuição e finalizassem o texto. Para além do conhecimento técnico sobre os dispositivos



tecnológicos, como ressaltam Paloff e Pratt (2015, p.42), para aproveitar o potencial do ambiente virtual “os docentes devem ser treinados não apenas para usar a tecnologia, mas também para mudar as maneiras como eles organizam e disponibilizam o material”. Portanto, produções a partir de escrita colaborativa com suporte do *Google docs* podem ser inseridas no que Moran (2018) chama de *metodologias ativas*, já que, nesse processo, os alunos são colocados como sujeitos ativos de sua aprendizagem “de forma flexível, interligada e híbrida”, tendo na figura do professor apenas um mediador do objeto do conhecimento.

Por fim, nossa análise versa também sobre os momentos de interação e esclarecimento de dúvidas pelo *Google Meet* e *Whatsapp*, tanto entre educandos e seus pares, quanto entre educador e educandos. Assim, retomando a sala de aula física, as trocas, discussões, debates, esclarecimentos de dúvidas, críticas e provocações didáticas ocorrem oralmente de forma natural durante todo o período de aula. Já na adaptação para o ensino remoto emergencial, os recursos digitais como *Google meet* e *Whatsapp* passam a figurar como importantes ferramentas didáticas de mediação da interação síncrona e assíncrona. Para Behar, Bercht e Longhi (2009, p. 204), “educação não existe sem interação”.

A maioria das atividades da SDG, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino remoto, foram criadas para serem realizadas em grupo, de forma colaborativa, como podemos visualizar pelo quadro do Apêndice A, tais como os questionários (oficina 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10), o planejamento para a produção textual (oficinas 4, 12), a produção e reescrita do roteiro de documentário (oficinas 5 e 11) e a produção e *redesign* do documentário expositivo (oficinas 13 e 14). Diante disso, no início da intervenção, por meio de uma reunião síncrona via *Google meet*, os alunos foram instruídos sobre a utilização e funcionalidades desse recurso para discutirem, debaterem e realizarem as atividades em grupo propostas no decorrer de todo o processo. No entanto, durante a reunião, alguns alunos se mostraram receosos sobre a utilização desse recurso, o qual não fazia parte do conhecimento prévio da maioria dos estudantes. Diante disso, abriu-se a possibilidade de interação por mensagens de texto via *Whatsapp*. Durante a implementação da SDG, o *Whatsapp* acabou se configurando como principal ferramenta de interação, uma vez que os hábitos cotidianos faziam com que o aparelho celular estivesse sempre em mãos, permitindo retorno rápido das respostas, dúvidas, retomadas e esclarecimentos.

Portanto, ficou evidente a relevância do *Whatsapp* para mediar a interação dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto. Segundo Amorim (2020), o *Whatsapp* figura como um espaço de aprendizagem interativo, que pode estabelecer ligação entre o currículo escolar e as ações cotidianas, pois “o aplicativo possibilita a criação de um cenário dialógico e próximo à realidade cotidiana dos jovens” (AMORIM, 2020, p. 27). Nunes, Bezerra e Pereira (2020, p. 318) destacam que “a maioria dos jovens, em diferentes níveis de ensino, tem acesso e usa cotidianamente” o aplicativo *Whatsapp*, o que facilita o engajamento na interação entre os alunos e entre alunos e professor.

Outro ponto a ser levado em consideração, relacionado à interação do docente com os discentes, foi a dupla característica do *Whatsapp*: síncrona e assíncrona. A facilidade de postar mensagens por meio desse aplicativo gera um excesso de trabalho para o professor, que tem que dar conta de responder dúvidas e



solicitações de alunos em horários diversos do dia, diferentemente do que acontece com no ensino presencial, em que se respeita o horário destinado às aulas para esclarecimentos de dúvidas e outras trocas interativas entre alunos e docente. Em nossa intervenção alguns alunos realizavam as atividades no período da manhã, outros no período da tarde e a maioria no período noturno, como também nos finais de semana. Portanto, a necessidade de esclarecimento de dúvidas e orientações ocorria durante todo o dia e avançava para os dias não letivos. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34) constata, a partir de suas pesquisas sobre o ensino remoto emergencial, que “há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige”.

Diante dessa demanda advinda do ensino virtual, o professor se descobre em um grande dilema: ignorar as mensagens de texto dos alunos, via *Whatsapp*, fora de seu horário de trabalho, ou estar sempre disponível, mesmo que isso cause um grande desgaste físico, emocional e psicológico. A primeira opção exige que o docente desconsidere as necessidades dos alunos diante do contexto de ensino remoto emergencial em que esses estão inseridos, onde as atividades, muitas vezes, ocorrem em um “espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35). Inadequações essas que interferem na concentração e podem gerar mais dúvidas do que na sala de aula física. Salas (2020) evidencia, em sua pesquisa, que o período de ensino remoto emergencial tem trazido desgaste emocional e físico nos docentes e afirma que os problemas são ainda maiores quando trata da perspectiva da mulher professora, já que essa tem que usar de “malabarismos” para coordenar a sobrecarga do ensino virtual, da maternidade e dos afazeres domésticos, ações que diferentemente dos malabarismos de circo trazem angústia ao invés de diversão. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35) ainda consideram que esse contexto pandêmico “afeta drasticamente a saúde das professoras”, devido ao desgaste físico com a sobreposição de tarefas profissionais, domésticas e familiares em *home office*.

Todo esse processo de transposição didática voltado para o ensino virtual, em contexto de emergência, requer dos docentes saberes e capacidades que, na maioria das vezes, não foram abordados no processo de formação inicial nem em cursos de formação continuada. Entretanto, tais conhecimentos são imprescindíveis para a adaptação das metodologias de ensino convencionais para o ensino remoto emergencial ou mesmo para um possível *ensino híbrido* (MORAN, 2018), tão requerido em tempos atuais.

Considerações finais

Nossa pesquisa demonstra a relevância de se pensar na transposição didática de objetos do saber para o contexto do ensino remoto emergencial, uma vez que as adaptações realizadas com o auxílio dos três dispositivos didáticos do mundo digital (videoaulas, atividades em formulários e documentos *Google* e interação mediada por ferramentas digitais) podem ajudar a entender melhor esse contexto ao qual foram submetidos os docentes neste ano pandêmico, como também a refletir sobre uma possível implementação de um ensino híbrido. Embora tenhamos trabalhado com um objeto específico – a leitura e produção de um hipergênero multissemiótico – as reflexões aqui trazidas podem ser transpostas para a didatização de outros



conteúdos da Língua Portuguesa, como também, em muitos casos, de outras disciplinas.

Nossa reflexão sobre a adaptação que precisou ser realizada em um projeto de ensino voltado para a didatização do hipergênero ‘documentário’, mediado pela metodologia das SDG, trouxe à tona alguns questionamentos: a formação inicial do professor os prepara para a mobilização eficaz de gestos didáticos virtuais? A formação continuada tem sido capaz de atualizar os conhecimentos docentes para as práticas de ensino remotas ou híbridas, com a utilização de recursos digitais? Os docentes dispõem de capacidades para adaptar o ensino tradicional da língua portuguesa para a modalidade virtual?

O ensino virtual, em contexto de ensino remoto emergencial, mostra-se como um grande obstáculo para os professores, como ocorreu durante a experiência com o desenvolvimento da SDG virtual do documentário. Docentes que, diante dessa imposição, têm buscado mediar o ensino com tecnologias digitais, mas sem conhecimento teórico-metodológico para tal. Como destaca Barros (2017), é importante que o professor desenvolva capacidades docentes para agir tanto no processo de transposição didática externa como interna e, para tanto, é preciso que ele adquira não somente saberes disciplinares da sua área de atuação, mas também saberes metodológicos que lhe capacitem para atuar nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem, como essa que se impõe com o ensino remoto.

O ensino remoto emergencial tem alterado profundamente a rotina dos docentes e discentes. Novas formas de agir e interagir estão sendo incorporadas de forma a enfrentar os desafios de um ensino emergente, em que a interação física e a comunicação analógica estão sendo substituídas por ferramentas do campo tecnológico-digital. Talvez essa modalidade de ensino, o remoto emergencial, seja o primeiro passo para um “ensino presencial moderno”, voltado para a utilização de tecnologias digitais, a partir de *metodologias ativas* (MORAN, 2018) que coloquem o aluno como protagonista do seu aprendizado. Talvez um *ensino híbrido* (MORAN, 2018), numa mescla de salas físicas e virtuais.

Dessa forma, é evidente a importância de cursos preparatórios que atualizem os conhecimentos dos docentes quanto à tecnologia digital adaptável para o ensino, como a Formação em Ação iniciada em julho de 2020 na rede estadual do Paraná, na qual cada roteiro aborda um recurso digital na perspectiva de utilização no processo de ensino e aprendizagem escolar. Isso porque o ensino remoto é uma imposição da realidade atual, mas também uma premissa de um devir educacional que se vislumbra cada vez mais virtual.

Referências

AMORIM, Douglas Carvalho. Potencial pedagógico do aplicativo whatsapp no ensino de biologia: percepções dos professores. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 21-42, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/49789/34660>>. Acesso em: 09 out. 2020.



BARROS, Eliana Merlin Deganutti. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula F. N. OLIVEIRA; Vanderleia da Silva (Org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Capacidades e papel do professor de língua portuguesa: a formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 233-254.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014, p. 41-68.

BEHAR, Patricia Alejandra; BERCHT, Magda; LONGHI, Magalí Teresinha. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-231.

BARRÉRE, Eduardo. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. *In*: JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3, 2014, Dourados/MS. **Anais...** Dourados/MS: UFGD, 2014, p. 70-105. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/3154>>. Acesso em: 05 out. 2020.

BARRÉRE, Eduardo; SCORTEGAGNA, Liamara; LÉLIS, Claudio Augusto Silveira. Produção de Videoaulas para o Serviço EDAD da RNP. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17, 2011, Aracaju/SE. **Anais...** Aracaju: SBIE, 2011, p. 284-293. Disponível em: <https://www.ufjf.br/eduardo_barrere/files/2011/11/ArtigoVideoaulaSBIE2011.pdf>. Acesso em 05 out. 2020.

BONINI, Adair. Mídia/Suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista RBLA**, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, ed. 100, p. 3, 26 maio 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.



CAMARGO, Leonardo Drummond Vilaça Lima; GAROFALO, Simone; COURASOBRINHO, Jerônimo. Migrações da Aula Presencial para a Videoaula: uma análise da alteração de mídiuim. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 13, p. 79-91, 2011. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>>. Acesso em: 07 out. 2020.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3, ago. 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 06 out. 2020.

DE PIETRO, Jean-François.; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. cap.4, p.81-108.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva Paula. Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. *In*: CANO, Márcio Rogério Oliveira (Org.). **Língua portuguesa**: sujeito, leitura e produção. São Paulo: Blucher, 2015. p. 109-124.

FLORES, Angelita Marçal. O FEEDBACK COMO RECURSO PARA A MOTIVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15, 2009, Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza/CE, 2009. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação a distância (EAD). **Revista LOGOS: Comunicação & Universidade**, Rio de Janeiro, ano 13, ed. 24, 2006. Disponível em:<http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6_gerbase.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>>. Acesso em: 08 out. 2020.



MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 16-42.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

NUNES, Edivânia Helena; BEZERRA, Benedito Gomes; PEREIRA, Maria Ladjane dos Santos. Leitura e produção de sentidos em charges mediadas pelo whatsapp no ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, p. 318-336, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor Corrêa; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/RiberoJunior>>: Acesso em: 07 out. 2020.

PALOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual**: as realidades do ensino on-line. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução SEED n. 1.016**, de 3 abr. 2020. Curitiba-PR. Assunto: regime especial – aulas não presenciais. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2011. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>>. Acesso em 06 out. 2020.

PUCCINI, Sérgio. **Documentário e Roteiro de Cinema**: da pré-produção à pós-produção. Campinas, 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Multimeios) - Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285156/1/Soares_SergioJosePuccini_D.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-32.

SALAS, Paula. O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena. **Nova Escola**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19529/dupla-jornada-os-desafios-das-professoras-que-sao-maes-durante-a-quarentena>>. Acesso em 09 out. 2020.

TAVARES, Fabiana Gomes; CONSTANTINO, Luciana Pimenta; PEREIRA, Luciane de Araújo; SILVA, Solimar Patriota. O google docs como ferramenta colaborativa nas aulas de língua portuguesa. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 04,



p. 2.402-2.408, 2012. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/206.pdf>: Acesso em: 09 out. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

Apêndice A – Adaptação da SDG para o ensino remoto emergencial

Ensino Presencial Sala de aula convencional	Ensino Remoto Emergencial Plataformas e Recursos Digitais
<p>OFICINA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discussão sobre o documentário, com perguntas norteadoras que verifiquem os conhecimentos prévios dos alunos. -Leitura de texto audiovisual de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (TV <i>pendrive</i> ou sala de multimídia). -Construção de quadro comparativo (em grupo) de gêneros audiovisuais, entre eles, o documentário. 	<p>OFICINA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Encontro pelo <i>Google Meet</i> para orientações sobre a SDG do Documentário Expositivo e utilização dessa ferramenta digital. -Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 1 (<i>link do Youtube</i>). -Avaliação diagnóstica escrita (individual) sobre os conhecimentos prévios do gênero documentário (<i>Google Forms</i>). -Leitura de texto audiovisual de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (<i>link do Youtube</i>). -Questionário comparativo (em grupo), com questões objetivas, entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (<i>Google Forms</i>).
<p>OFICINA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de documentários expositivos de curta duração, sobre questões sociais (TV <i>pendrive</i> ou sala de multimídia). -Roda de conversa sobre o conteúdo temático das leituras. -Tarefa de casa: conversar com amigos e familiares sobre os problemas sociais do bairro onde vivem. 	<p>OFICINA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 2 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura de documentários sobre o cotidiano familiar em época de pandemia (<i>links do Youtube</i>). -Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre o tema dos documentários lidos (<i>Google Forms</i>). -Conversa entre alunos e familiares seguindo perguntas norteadoras sobre os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19 em suas vidas e transcrição das repostas (<i>Google Forms</i>).
<p>OFICINA 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discussão (em grupo) com sistematização em um cartaz, dos tópicos mais importantes sobre os problemas sociais que foram levantados na tarefa de casa. -Reflexão e discussão oral sobre a importância do roteiro para a produção do documentário. -Leitura (em grupo) do roteiro do documentário “Ilha das Flores”. -Discussão e questionário de análise com múltipla escolha e relacione (em grupo) elementos constitutivos do gênero tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, 	<p>OFICINA 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 3. -Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre a importância do roteiro para a produção do documentário (<i>Google Forms</i>). -Leitura (individual) do roteiro do documentário “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>). -Questionário de análise (em grupo), com questões objetivas, dos elementos constitutivos do gênero roteiro de documentários tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos (<i>Google Forms</i>).



<p>cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos.</p> <p>-Tarefa de casa: pesquisa em revistas, jornais e internet sobre o tema escolhido pelo grupo para elaboração do roteiro do documentário.</p>	
<p>OFICINA 4</p> <p>- Discussão oral reflexiva (em grupo) a partir do questionamento: “De que forma o gênero documentário pode intervir nos problemas levantados pela turma?”</p> <p>-Planejamento (em grupo) do um roteiro do documentário a ser produzido.</p>	<p>OFICINA 4</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre a atividade de pesquisa (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Pesquisa (individual) na internet sobre o cotidiano familiar durante a quarentena e os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19 (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o planejamento do roteiro do documentário (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Planejamento (em grupo) do Roteiro de Documentário (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 5</p> <p>-Leitura (em grupo) de roteiros impressos dos documentários expositivos: “Organicando” e “Ilha das Flores”.</p> <p>-Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (escrita colaborativa).</p>	<p>OFICINA 5</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 5 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) de Roteiros dos documentários expositivos: “Organicando” e “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 6</p> <p>-Leitura de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (TV <i>pendrive</i> e sala de multimídia).</p> <p>-Questionário com múltipla escolha e ficha comparativa (em grupo) da tese e das escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em <i>voz over</i>, nos documentários reproduzidos.</p>	<p>OFICINA 6</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 6 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (<i>links do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre a tese e as escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em <i>voz over</i>, nos documentários lidos (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 7</p> <p>-Leitura do documentário expositivo “Ilha das flores” (TV <i>pendrive</i> e sala de multimídia).</p> <p>-Questionário analítico dissertativo (em grupo) sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário reproduzido.</p>	<p>OFICINA 7</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 7 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário “Ilha das flores” em anexo (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 8</p> <p>-Apresentação oral e escrita (folha impressa) dos elementos da linguagem cinematográfica.</p> <p>-Leitura do Documentário expositivo “Recife – comércio de vários sotaques” (TV <i>pendrive</i> e sala de multimídia).</p>	<p>OFICINA 8</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 8 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Apresentação escrita dos elementos da linguagem cinematográfica (<i>Google Forms</i>).</p>



<p>-Discussão e análise escrita (em grupo) sobre o emprego dos elementos da linguagem cinematográfica no documentário reproduzido.</p>	<p>-Leitura (individual) do documentário expositivo “Recife – comércio de vários sotaques” (<i>links do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário (em grupo), com questões objetivas para identificação dos elementos da linguagem cinematográfica empregados no documentário expositivo lido (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 9</p> <p>-Análise de quadro comparativo (em grupo) do uso da entonação e as possibilidades de sentido.</p> <p>-Treino de oralidade (em grupo) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação.</p> <p>-Treino de oralidade (em grupo) de uma notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa.</p> <p>-Apresentação escrita (folha impressa) e oral das características e contexto de utilização da linguagem formal e informal.</p> <p>-Leitura (em grupo) do roteiro “Organicando”.</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal e da linguagem metaforizada no roteiro lido.</p> <p>-Tarefa de casa: pesquisa de texto que empregue a linguagem conotativa através da metáfora.</p>	<p>OFICINA 9</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre entonação e pausa na voz <i>over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário reflexivo (em grupo) sobre o uso da entonação e as possibilidades de sentido (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Treino de oralidade (individual) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Treino de oralidade (individual) de notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre registro linguístico formal/ informal, denotação/conotação e metáfora na voz <i>over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro “Organicando” (<i>Google docs</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal na narração em voz <i>over</i> e identificação da linguagem metaforizada no roteiro lido (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 10</p> <p>-Leitura (em grupo) do roteiro “Ilha das Flores”</p> <p>-Questionário com múltipla escolha (em grupo) sobre o emprego do presente do indicativo no contexto de produção do narrador em voz <i>over</i>.</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) com identificação das retomadas textuais, na narração em voz <i>over</i> do documentário expositivo “Ilha das Flores”.</p>	<p>OFICINA 10</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o tempo verbal da narração em voz <i>over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre retomadas textuais na narração em voz <i>over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro “Ilha das Flores” (<i>Google docs</i>).</p> <p>-Questionário (em grupo), com questões objetivas, sobre o emprego do presente do indicativo e das retomadas textuais no contexto de produção do narrador em voz <i>over</i> (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 11</p> <p>-Leitura de vídeo instrucional “Como fazer um roteiro de documentário?” (TV <i>pendrive</i> e sala multimídia)</p> <p>-Revisão (em grupo) da estrutura interna das cenas (cabeçalho, descrição da ação e diálogo) e reescrita inicial do roteiro do documentário da produção inicial.</p> <p>-Revisão (em grupo) da estrutura geral do roteiro (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e reescrita final do roteiro do documentário da produção inicial, com correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os</p>	<p>OFICINA 11</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 11 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura de vídeo instrucional “Como fazer um roteiro de documentário?” (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Reescrita inicial (em grupo) do roteiro do documentário da produção inicial, observando os elementos estruturais internos de cada cena (cabeçalho, descrição e diálogo) (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Reescrita final (em grupo) do Roteiro do documentário, observando os elementos estruturais (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios</p>



conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) – cada grupo, individualmente (escrita colaborativa).	gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) (<i>Google Forms</i>).
OFICINA 12 -Produção de ficha (em grupo) de divisão de funções para os integrantes do grupo. -Construção de quadro (em grupo) de planejamento das gravações e equipamentos. -Orientações orais para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da voz <i>over</i> , direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição.	OFICINA 12 -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoula assíncrona e orientações da professora sobre o conteúdo da oficina 12 (<i>link do Youtube</i>). -Planejamento (em grupo) das gravações e equipamentos; e divisão de funções (<i>Google Forms</i>). -Orientações por escrito para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da voz <i>over</i> , direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição (<i>Google Docs</i>). -Termos de autorização de uso de imagem e depoimento em anexo (<i>Google Forms</i>).
OFICINA 13 -Gravações da produção inicial do documentário expositivo (em grupo) e entrega por meio de dispositivo de memória USB flash drive (pen-drive).	OFICINA 13 -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 13 (<i>link do Youtube</i>). -Produção inicial (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>). -Orientações por escrito sobre inserção da produção inicial do documentário expositivo em um canal dos alunos no <i>Youtube</i> , configurações e postagem do link (URL) na atividade (<i>Google Forms</i>).
OFICINA 14 -Revisão e <i>redesign</i> do documentário expositivo (em grupo) observando a abordagem dada ao tema, estrutura e produção da narração em voz <i>over</i> . -Produção final (em grupo) do documentário expositivo.	OFICINA 14 -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Revisão e <i>redesign</i> do documentário expositivo (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero (<i>Google Forms</i>). -Produção final (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>).
OFICINA 15 -Evento na escola para expor os documentários produzidos pelos alunos aos demais (alunos, professores equipe escolar e pais).	OFICINA 15 -Evento escolar pelo <i>Google Meet</i> para expor as produções dos alunos no enfrentamento da pandemia do COVID-19 e as consequências desse contexto.

Fonte: as autoras.



Recebido: 09/11/2020

Aprovado: 10/12/2020

Como citar: BARROS, E. M. D.; LAZARI, P. S. S. Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero 'documentário'. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e154020, 2020.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

