
LETRAMENTO TRANSMÍDIA OU DIGITAL? A AUTORIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

TRANSMEDIA OR DIGITAL LITERACY? THE TEACHING AUTHORSHIP IN PANDEMIC TIMES

Raphael de França e Silva

Mestre em Educação Tecnológica
Universidade Federal de Pernambuco
raphasilva07@gmail.com

Ana Luiza Andrade

Mestre em Educação Tecnológica
Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco
luizawayana@gmail.com

Nadine Rodrigues Silva

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica
Secretaria de Educação e Esportes/PE
nadinerodrigues@hotmail.com

Thelma Panerai Alves

Doutora em Sociologia
Universidade Federal de Pernambuco
tpanerai@gmail.com

Resumo

Vivemos em uma sociedade multissemiótica, cada vez mais inserida em uma cultura participativa, colaborativa e digital. Os textos não são apenas verbais, nem o conhecimento é de propriedade individual, assim, espera-se que os materiais produzidos pelos professores se encontrem inseridos no contexto da nova ecologia midiática e corrobore à superação da educação bancária. Diante do exposto, esta pesquisa analisou materiais digitais produzidos por docentes das redes pública e privada, durante a pandemia da COVID-19, com o objetivo de identificar os tipos de letramentos demonstrados pelos professores. A metodologia deste estudo foi de natureza qualitativa, sob a perspectiva do estudo de caso exploratório e descritivo, com a fundamentação de autores como Rojo (2017), Scolari (2018), Jenkins (2009), Freire (2011; 2014), Livingstone (2011) e Chartier (2006). Os dados foram coletados a partir de um questionário semiestruturado. Constatamos que os professores entrevistados demonstram um desenvolvimento de letramentos midiáticos e digitais, sem, contudo, demonstrar letramento transmidiático. Portanto, não encontramos indícios da participação e engajamento dos alunos, na produção dos materiais digitais. Além disso, há a prevalência do ensino remoto transmissivo, caracterizando-se com uma atualização digital da educação bancária.

Palavras-Chave: Letramento Transmídia; Letramento Digital; Autoria docente; Pandemia.

Abstract

We live in a multisemiotic society, increasingly inserted in a participative, collaborative, and digital culture. The texts are not only verbal, nor the knowledge is individually owned, thus, it is expected that the materials produced by the teachers are inserted in the context of the new media ecology and corroborates the overcoming of banking education. Given the above, this research analyzed digital materials produced by teachers from public and private networks, during the pandemic of COVID-19, to identify the types of literacies demonstrated by teachers. The methodology of this study was qualitative in nature, from the perspective of an exploratory and descriptive case study, based on authors such as Rojo (2017), Scolari (2018), Jenkins (2009), Freire (2011; 2014), Livingstone (2011) and Chartier (2006). The data were collected from a semi-structured questionnaire. We found that the teachers interviewed demonstrate a development of media and digital literacies, without, however, demonstrating transmedia literacy. Therefore, we found no evidence of student participation and engagement in the production of digital materials. In addition, there is the prevalence of remote transmissive education, characterized by a digital update of banking education.

Keywords: Transmedia literacy; Digital literacy; Teaching authorship; Pandemic.

Ensino remoto em tempos de pandemia

Em 2020, o mundo se viu diante de uma ameaça vista apenas na linguagem cinematográfica. Em 11 de março de 2020, essa ameaça foi declarada pandemia pela OMS, uma vez que a disseminação comunitária da COVID-19 atingia todos os continentes. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Todos os setores da economia tiveram que se adaptar ao novo momento, caracterizado pelo confinamento e pela ausência de pessoas circulando nas ruas.

Nesse cenário, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino remoto emergencial se fez necessário. Para atender às demandas dos processos educativos, muitos docentes precisaram se reinventar e adaptar suas práticas pedagógicas para fazer uso de recursos digitais, no novo ambiente de ensino e aprendizagem. Assim, os docentes do ensino básico e superior, do setor público ou privado, sentiram a necessidade de se tornarem autores de produções digitais, no âmbito do ensino remoto.

Este estudo tenta analisar como se configuram as produções criadas pelos docentes e como elas se enquadram em um contexto de letramento digital e/ou transmidiático, buscando refletir sobre as práticas de autoria (CHARTIER, 2006), no contexto da convergência digital (JENKINS, 2009). Sendo assim, a perspectiva do estudo se expande para verificar se os professores desenvolvem a inteligência coletiva (LEVY, 2010a) e, também, se integram as narrativas transmidiáticas (SCOLARI, 2018) às suas práticas.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi o de **analisar os tipos de letramentos demonstrados na autoria dos docentes, na produção de materiais digitais para uso em suas aulas remotas, durante a pandemia da COVID-19.**

A fundamentação de autores como Rojo (2017), Scolari (2018), Jenkins (2009), Freire (2011; 2014), Livingstone (2011) e Chartier (2006).

A metodologia deste estudo foi de natureza qualitativa (CRESWELL, 2014), vista sob a perspectiva de estudo de caso, caracterizada por objetivos de pesquisa exploratória e descritiva (YIN, 2015). Como sujeitos, podemos apontar os docentes do estado de Pernambuco, da educação básica ao ensino superior, que atuam remotamente, durante a pandemia. Para a coleta de dados, utilizamos dois questionários semiestruturados, aplicados em duas etapas, nos quais obtivemos 255 e 37 respondentes, respectivamente. Os dados foram categorizados, unitarizados e analisados a partir do método de análise de conteúdo (MORAES, 1999).

Como resultados, encontramos que os professores entrevistados demonstram, em suas autorias, o desenvolvimento de letramentos midiáticos e digitais (ROJO, 2017), sem, contudo, demonstrar indícios de letramento transmidiático (SCOLARI, 2018). Portanto, os professores não contaram com a participação e engajamento dos alunos, na produção dos materiais digitais. Ainda, os dados mostram um predomínio do ensino remoto transmissivo, uma atualização da educação bancária (FREIRE, 2014) a partir do diálogo com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Educação bancária, autoria e letramentos

Desde o início do século passado foram realizados inúmeros debates, no âmbito da educação, opondo métodos tradicionais aos progressistas. Costumeiramente, o debate ganha força a partir de avaliações reveladoras de sistemas educacionais ineficientes, logo taxado de tradicional, à medida que se busca implantar um novo sistema, classificado como progressista. No Brasil, por exemplo, em 1932, Anísio Teixeira capitaneou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, objetivando atualizar a educação brasileira a partir dos pressupostos de Dewey, acompanhando a tendência liberal progressivista dos europeus e norte-americanos naquele momento (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2003).

Entretanto, faz-se necessário despertar nossa atenção à complexidade existente entre as diversas tendências pedagógicas, indo além da simples polarização entre tradicional e progressista, sob o risco de comprometer a análise da reprodução das dinâmicas tradicionais,

nomeadamente a educação bancária (FREIRE, 1987), no contexto educacional compulsoriamente mediado por tecnologias, durante a pandemia da COVID-19.

De acordo com Libâneo (2003), existem duas tendências pedagógicas principais, no que tange às tensões sociopolíticas resultantes da relação entre sociedade e a escola: a liberal e a progressista.

A pedagogia liberal contempla propostas com um direcionamento da educação a partir das demandas definidas pelas classes sociais dominantes (SAVIANI, 2012), consolidando-se a partir da imposição de um currículo cristalizado, pelo que se define como conteúdo necessário à inserção dos indivíduos na sociedade. Os paradigmas tradicional (transmissiva e conteudista), renovada progressivista (focada em proporcionar experiências ao aluno, a exemplo da Escola Nova), renovada não diretiva (centrada no desenvolvimento do aluno, buscando desenvolver dinâmicas de autoaprendizado) e tecnicista (preocupada em atender às demandas dos sistemas de produção capitalista) fazem parte dessa tendência pedagógica. Libâneo (2003) aponta para uma predominância das pedagogias tradicional e renovada progressivista nos contextos educacionais brasileiros.

Por sua vez, a tendência da pedagogia progressista parte da necessidade de estabelecer um processo dialógico entre professores e alunos, buscando uma construção social das experiências de aprendizagem. Neste sentido, a primeira ruptura consiste em abandonar a violência simbólica de imposição do conteúdo praticada pela tendência liberal, substanciada através dos currículos elaborados pelas classes dominantes, desconsiderando os saberes populares das classes menos favorecidas. O campo progressista abarca as tendências libertadora (baseada na pedagogia de Paulo Freire voltada aos ambientes de educação popular), libertária (voltada à construção de uma escola com ampla participação da comunidade escolar, entre pais, professores e alunos, na gestão da escola) e da crítica social do conteúdo (levando em consideração os saberes populares na construção do currículo) (LIBÂNEO, 2003).

A educação liberal tradicional possui um arranjo baseado na configuração de um currículo unificado, estipulado a partir das experiências dos adultos das classes dominantes, determinando os conhecimentos e valores que todos os estudantes devem adquirir. Os métodos de ensino baseiam-se em dinâmicas expositivas, com protagonismo da figura do professor, não abrindo espaço à participação dos estudantes (SAVIANI, 2012). Ainda, está estritamente focada nos conteúdos estipulados, não sendo a escola um lugar de abordagem dos problemas sociais (LIBÂNEO, 2003).

Neste artigo, não pretendemos esgotar os debates teóricos acerca das diversas concepções pedagógicas em suas vertentes liberais e progressistas. Nos deteremos no constructo da escola liberal tradicional, a partir da qual Freire (1987) formula sua crítica, cunhando o conceito de educação bancária. O conceito faz referência às instituições bancárias do sistema financeiro, capazes de acumular recursos a partir de vários depósitos realizados pelo titular da conta.

Para Freire (2005), os alunos não são instituições bancárias de conhecimento, retendo os conteúdos depositados pela figura do professor. Como podemos observar, a crítica está direcionada às concepções liberais tradicionais da educação. A educação tradicional é responsável por dessubjetivar estudantes e professores, impedindo a atuação desses atores como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, inexistente uma aprendizagem voltada ao mundo real, já que os conteúdos narrados pelo professor, cristalizados no currículo, fazem pouco sentido ao contexto social de ambos.

Portanto, o que impera é um processo no qual os alunos são colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 2014, n.p.)

A educação bancária, dessa maneira, impede a atuação no mundo real por professores e alunos, enquanto sujeitos cognoscentes, em constante processo de modificação do mundo através de dinâmicas dialógicas de aprendizagem. Portanto, são coibidas quaisquer tentativas de operar melhorias no contexto sócio-político do qual professores e alunos fazem parte.

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2014, n.p.).

Como solução, Freire (2014) propõe uma educação libertadora e problematizadora, a partir de uma Pedagogia que desenvolva a autonomia dos estudantes (FREIRE, 2011), baseando-se em um processo dialógico e posicionando o professor como um mediador entre o aluno e as situações de aprendizagem. Para isso, propõe uma formação docente na qual o futuro

professor “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, n.p.).

O modelo de educação bancária ainda resiste nas práticas educacionais, despertando vários debates acerca dos métodos necessários à substancialização de uma Pedagogia libertadora e problematizadora (FREIRE, 2011; 2014), nos diversos contextos educacionais. Contemporaneamente, esse debate adquiriu camadas mais complexas, principalmente no que tange ao diálogo da educação com as TDICs e a cultura digital, já que essas configuram-se como extensões da realidade sócio-política na qual alunos e professores trafegam, adicionando mais um nível à práxis a ser desenvolvida durante a aprendizagem.

A partir da consolidação do fenômeno da cibercultura (LEVY, 2010b), as críticas à educação bancária passam a contemplar a relação da educação com as TDICs. Nesse sentido, busca-se associar a inserção imediata de tecnologias como meios disruptivos em educação, “como se a tecnologia fosse a panaceia da educação” (ALMEIDA, 2016, informação verbal). Em meio à pandemia da COVID-19, essa percepção foi reforçada, a partir da remodelagem compulsória das dinâmicas de ensino e aprendizagem, antes estritamente presenciais e desconectadas. Neste sentido, emergiu um contexto de reprodução das dinâmicas tradicionais e bancárias, agora mediatizadas por tecnologias durante o ensino remoto adotado às pressas.

Desde o início da popularização dos computadores pessoais, a partir de 1980 até a atual democratização e popularização dos equipamentos de tecnologia digital móvel, vemos a sociedade transformando seu comportamento: antes, o papel era de consumidor passivo; agora, o papel é de produtor de mídias e recursos digitais. Essa mudança de comportamento atinge todos os setores sociais da economia, política, entretenimento e educação, surgindo uma nova ecologia: a midiática. A evolução exponencial das tecnologias digitais e suas conseqüentes práticas sociais têm levado os indivíduos a dominar o uso desses aparatos tecnológicos e o material digital midiático decorrente destes (JENKINS, 2010; SCOLARI, 2016).

Deste modo, o contexto de ruptura com as dinâmicas comunicacionais tradicionais, em que as posições de emissor e receptor são imóveis e bem definidas, impacta diretamente nas relações de autoria. De acordo com a legislação, autor “é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica” (BRASIL, 1998). Então, juridicamente, a autoria é assumida mediante associação de um nome civil, ou pseudônimo, à obra produzida.

Apoiando-se em Foucault, Chartier (2006) afirma que a autoria é uma das funções do discurso, sendo um das características da existência e circulação de discursos no âmbito de uma sociedade. “La función-autor es el resultado de operaciones específicas y complejas que

refieren a la unidad y la coherencia de una obra, o de una serie de obras, a la identidad de un sujeto construido” (CHARTIER, 2006, p.187).

No contexto da cultura digital, influenciados pelas evoluções das TDICs, somando-se à emergência da inteligência coletiva (LEVY, 2010a), reforçaram-se práticas autorais coletivas e de remixagem, apoiando-se, por vezes, em práticas de apropriação de propriedades intelectuais e universos narrativos, antes resguardados ao toque exclusivo do seu autor-criador.

Em meio às confluências das comunicações em uma sociedade informacional, sempre em busca de estarem atreladas aos fluxos de informação digital (CASTELLS, 1999), Jenkins (2009) ressalta o surgimento de uma cultura da convergência das mídias. As narrativas se tornam transmidiáticas, rompendo a via de mão única, característica das mídias tradicionais, evocando um processo dialógico, próprio da cultura participativa. Assim, os espectadores se aventuram na autoria de suas obras favoritas, contribuindo com a expansão e caracterização das suas obras favoritas.

A autoria na cultura participativa é catalisada a partir das dinâmicas de inteligência coletiva (LEVY, 2010), quando os indivíduos consomem e produzem colaborativamente, conectados pelas redes de internet. Nesse contexto, torna-se impossível pensar na autoria dentro dos moldes tradicionais e analógicos, pois ela torna-se fluída e incontrolável, apesar de os esforços jurídicos dos detentores dos direitos autorais, tentando barrar as *fan fictions*, por exemplo.

Nesse contexto contemporâneo, de autoria coletiva, remixagens, apropriações indevidas de direitos autorais e produções abertas para livre reprodução, estão inseridas as autorias dos professores nesses tempos de pandemia da COVID-19. De modo que práticas de autoria estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento de letramentos diversos ou multiletramentos.

Essa nova ecologia da comunicação acompanha a constante evolução das tecnologias digitais. Contudo, o acesso e o nível de utilização desses dispositivos, pelos indivíduos, estão atrelados às condições socioeconômicas e culturais deles. Assim, o *gap* digital entre as camadas sociais ficou em evidência durante o ensino emergencial remoto desencadeado pela pandemia. Deste modo, nesse contexto, desenvolver letramentos necessários para interagir com a rede de comunicações que se apresenta pode ter trazido inúmeras complicações aos cibercidadãos. Em relação aos docentes, durante a pandemia, foi possível perceber que muitos deles não estavam completamente inseridos na cultura digital, exigindo destes o desenvolvimento de novas habilidades e competências, resultando em letramento digital, que, segundo Xavier (2011), é “o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de

equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins” (XAVIER, 2011 p. 06). Este autor afirma que o nível de proficiência em letramento digital está relacionado à quantidade de dispositivos digitais utilizados rotineiramente.

Podemos também entender letramento enquanto um conjunto de competências e habilidades desenvolvidas pelos indivíduos que permitem manusear e criar textos em diversos formatos e gêneros nas diversas mídias digitais existentes. (SCOLARI, 2016,). Livingstone (2011) acrescenta os conhecimentos formais e informais empreendidos, indo além do domínio dos artefatos tecnológicos e incluindo tudo o que está relacionado ao seu uso. Para a apropriação do indivíduo em relação às tecnologias, a literatura nos brinda com diversos termos ou expressões. Acreditamos que o termo *letramento midiático* é um termo mais abrangente, que engloba o letramento informacional, o letramento de internet e o letramento digital. Mais recentemente, no contexto da sociedade em rede (CASTELLS, 1999), esse letramento que engloba e conecta as diversas mídias chama-se transmidiático.

Portanto, ser letrado digitalmente é dominar as tecnologias digitais de sua época, sabendo usar aplicativos, softwares, sites, e diferentes redes sociais. Os textos (visuais, auditivos, imagéticos) além de aparecem em diversos formatos, convergem e divergem entre si, formando um universo transmidiático de mídias e participantes. As mídias, que antes circulavam de um para um, e agora são de muitos para muitos, impulsionaram os teóricos a atualizar o conceito de letramento midiático, envolvendo as competências relacionadas ao uso, no que se refere à cultura, à comunicação e à colaboração (SCOLARI et al, 2018). Em um novo contexto de ecologia comunicativa, esses letramentos se tornam transmidiáticos.

De acordo com Scolari (2016), o letramento transmidiático compreende as habilidades, práticas, valores, estratégias desempenhadas pelos seus usuários para aprender, comunicar e interagir no contexto da cultura colaborativa. Para esse autor, as práticas transmidiáticas levam a interpretar, interagir e criar os diversos discursos provenientes das mídias e linguagens. Nesse sentido, o autor compreende tais práticas como uma capacidade desenvolvida pelos indivíduos. Existe, então, um mundo narrativo transmidiático no qual os leitores/espectadores/usuários têm papéis não mais distintos, mas que se misturam. Seus usuários compreendem as diversas peças desse quebra-cabeça midiático, no qual os discursos e histórias formam teias cada vez mais entrelaçadas. Sendo estas teias intermediadas pelas tecnologias, textos e culturas.

Assim, em um universo transmidiático, o usuário não é apenas **consumidor**, mas **prosumidor**. Provavelmente se espera que os docentes não apenas consumam materiais e

mídias digitais, mas também o produzam. Concordamos com Scolari (2016) que os docentes não estão preparados para as demandas da nova ecologia midiática. Além disso, como podemos perceber, esse mundo é plural e, portanto, sua participação em contextos transmidiáticos requer colaboração entre os usuários. Temos, então, a prevalência da cultura participativa/colaborativa e participativa, em prol de uma inteligência coletiva (LEVY, 2010a). Isso implica escutar o outro, interagir e participar de comunidades colaborativas de aprendizagem.

É importante levar em consideração que o letramento transmidiático também exige um filtro crítico de seu autor, uma vez que a exposição a uma quantidade de mensagens midiáticas é cada vez maior. O olhar crítico para consumo e produção são mais do que nunca necessários em um mundo transmidiático.

Scolari (2016):

A nova ecologia das mídias impõe a necessidade de desenvolver outras habilidades, desde a interpretação **crítica** de conjuntos (hiper)textuais interativos, até a integração de diferentes tipos de alfabetismo (convergência de competências interpretativas vinculadas ao cinema, televisão, jogos de vídeo games, etc.) ou a capacidade para navegar nas redes digitais, construir-se uma identidade online e participar em comunidades virtuais. (SCOLARI, 2016, *tradução nossa, grifo nosso*).

Nesse sentido, letramento midiático é indissociável de letramento crítico e criativo.

Diante do exposto, o universo transmidiático é uma oportunidade para multiletramentos, que englobam a diversidade cultural e a diversidade de linguagens dos textos produzidos, compartilhados, remixados, armazenados da sociedade contemporânea. O que nos chama atenção para esse termo são as possibilidades que ele abrange, pois, ao incluir a multiplicidade cultural de um mundo progressivamente interativo e suas produções textuais, abre as portas para participação social nas quais todos têm vez e voz para se expressar, comunicar-se, informar-se em seus diversos formatos e linguagens (ROJO: MOURA 2012). Multiletramento é a utilização de textos multimodais em circulação na sociedade contemporânea, nesse sentido não significa a extinção de práticas de letramento tradicional (impresso), mas sim a inclusão tanto de prática de leitura e releitura, produção, reprodução, remixagem e compartilhamento de textos, imagens, fotos, vídeos, áudios gráficos, diagramas, infográficos, entre outros tantos (ROJO, 2017).

Posto isso, a nova ecologia midiática abre espaço para que multiletramentos ocorram. Espera-se não mais que docentes transmitam conhecimento, mas que suas práticas rompam com a reprodução bancária tradicional. O ponto de partida pode ser o material produzido pelos

docentes. Assim, analisamos suas produções realizadas no período de ensino emergencial remoto.

Metodologia

A metodologia deste estudo foi de natureza qualitativa (CRESWELL, 2014), sob a perspectiva de estudo de caso (YIN, 2015), de caráter exploratório e descritivo, tendo como campo a prática docente diante do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. O objetivo consiste analisar os tipos de letramento demonstrado na autoria dos docentes, na produção de materiais digitais, utilizados em suas aulas remotas durante a pandemia.

Os sujeitos da pesquisa foram professores pertencentes às redes pública e privada, no estado de Pernambuco, que atuam desde a educação básica ao ensino superior, e que produziam materiais digitais para suas práticas docentes, durante o período de suspensão de aulas presenciais causada pela pandemia no ano de 2020.

Deste modo, por conta do isolamento social, optamos pela realização de questionários online, disponíveis no *Google Forms*. A escolha desta plataforma se deu pela praticidade de elaboração e maior familiaridade dos respondentes com este recurso tecnológico.

Inicialmente, foi aplicado um questionário online mais geral e abrangente, intitulado *Pesquisa sobre o período de suspensão das atividades presenciais, durante a pandemia covid-19*¹, com 28 perguntas fechadas e 02 perguntas abertas. Obtivemos 255 respostas. A partir dessas respostas, o critério de inclusão dos sujeitos para o segundo questionário, direcionado especificamente a este estudo, foi o de os docentes terem respondido *afirmativamente* à pergunta de número 24 do primeiro questionário, que foi: “Em relação à autoria de materiais digitais para suas aulas, quais tipos você já criou?” Nas respostas, colocamos “blogs, contação de histórias, games, podcasts, vídeos, músicas, narrativas digitais, página em rede social (Facebook e/ou Instagram)”. Os docentes que responderam afirmativamente a pelo menos duas dessas opções foram incluídos em nossa pesquisa. Dos 255 respondentes do primeiro questionário, 148 foram incluídos no segundo questionário.

O segundo questionário teve o objetivo de analisar os materiais digitais criados por docentes, tentando identificar os tipos de letramentos demonstrados por eles. Nossa intenção foi a de obter dados sobre a autoria dos docentes na criação de materiais digitais para as aulas remotas, tentando identificar seus níveis de letramento. Através dessas respostas, foi possível

¹ O questionário foi criado pelo grupo de pesquisa *Mídias Digitais e Mediações Interculturais*, vinculado ao programa de pós-graduação EDUMATEC/UFPE, gerando dados para outras pesquisas além dessa.

verificar se houve o desenvolvimento de narrativas transmidiáticas e, também, o desenvolvimento da inteligência coletiva.

De um total de 148 respondentes afirmativos para essa pergunta, 37 docentes responderam ao segundo questionário.

Para unitarização, categorização e interpretação dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdo (MORAES, 1999). Optamos por explicitar as categorias de análise junto à discussão dos dados, explicando as mesmas à medida que foram surgindo durante sua interpretação. Portanto, no próximo tópico apresentamos a análise dos dados coletados.

Análise e discussão dos dados

Neste tópico, analisamos os dados originados do segundo questionário. Para isso, a análise procurou identificar os tipos de materiais didáticos digitais produzidos pelos professores respondentes, levando em consideração o tipo de material, a forma de uso e a relação com os alunos, observando, também, os tipos de letramentos identificáveis a partir do cruzamento entre o tipo de produto e sua utilização.

Destacamos que, em nossa análise, identificamos os sujeitos com a letra “P”, seguida por um número, indo de P1 à P37.

Ao analisarmos os dados decorrentes do segundo questionário, pudemos constatar a realização de autoria com TDICs por parte dos professores, com objetivo de produzir recursos educacionais digitais, antes do período da pandemia. Apenas 8 dos 37 respondentes afirmaram terem desenvolvido autoria de materiais didáticos exclusivamente após o início da pandemia. Nesse sentido, podemos afirmar, a partir das respostas dadas, que as TDICs são utilizadas, por parte dos professores, nos contextos regulares de educação que antecederam a pandemia da COVID-19.

No entanto, ao analisarmos as respostas à pergunta “Qual o material digital que você mais produz? Por quê?”, obtivemos dados que demonstram uma confusão acerca da maneira como os professores compreendem a autoria de materiais didáticos digitais. Com essa pergunta pretendíamos iniciar um aprofundamento relativo à criação (autoria) e às práticas de uso das TDICs, tentando verificar, paralelamente, os tipos de letramentos os professores demonstravam em suas produções. Assim, ao serem questionados acerca dos materiais que produziam, 12 dos 37 professores mencionaram, como materiais digitais produzidos, reuniões em plataformas de videoconferência e outros ambientes online. Ou seja, esses docentes acreditam que, ao realizarem uma aula através de serviços como o Google Meet ou o Zoom, estão criando

materiais digitais para seus estudantes. Igualmente, encontramos indícios dessa mesma percepção no que se refere aos serviços de e-mail ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como o Google Classroom. Também foram mencionados AVAs proprietários de algumas redes de ensino.

Outros 12 dos 37 professores responderam à mesma pergunta indicando a produção de slides multimídia, principalmente no âmbito do software Microsoft Power Point. Essas respostas mostram um certo nível de autoria por parte dos professores, já que esses materiais são criados para uso durante as aulas, “pois facilita a compreensão dos alunos”, como afirmou P27. Contudo, com essas respostas, podemos identificar uma das faces da educação bancária (FREIRE, 2014), ainda que atualizada por recursos digitais. Isso pode ser observado na resposta de P5, ao justificar a utilização dos slides: “Por ser a forma mais prática de apresentação dos conteúdos das aulas e, também, por ser a mais próxima da forma com que eu trabalhava quando ainda não havia computador”. Simbolicamente, a resposta dada por P5 demonstra a adaptação das práticas tradicionais e transmissivas às aulas remotas, com uso de TDIC, mantendo uma abordagem focada em aulas expositivas. É a educação bancária, tão criticada por Paulo Freire com novo verniz.

A autoria de vídeos é o recurso mais utilizado pelos professores, compreendendo a atuação de 17 dos 37 respondentes. Ou seja, podemos afirmar que é um dos métodos de autoria mais utilizado e difundido nas práticas pedagógicas dos docentes, com as TDICs, principalmente associado aos AVAs e a serviços como o YouTube, conforme apontado por P33, para o qual as videoaulas “facilitam para os alunos que não têm internet disponível para assistir às aulas em um horário estabelecido”.

É importante sinalizar que apenas um dos respondentes, P17, indicou a autoria de materiais digitais com a colaboração dos estudantes, fazendo referência velada à participação e à colaboração, afirmando ter a “intenção de desenvolver uma metodologia *maker* e a montagem de aplicativos pelos próprios alunos para aumentar a capacidade de resolução de problemas reais, juntando diversas disciplinas e conteúdos como base para métodos avaliativos mais consistentes”.

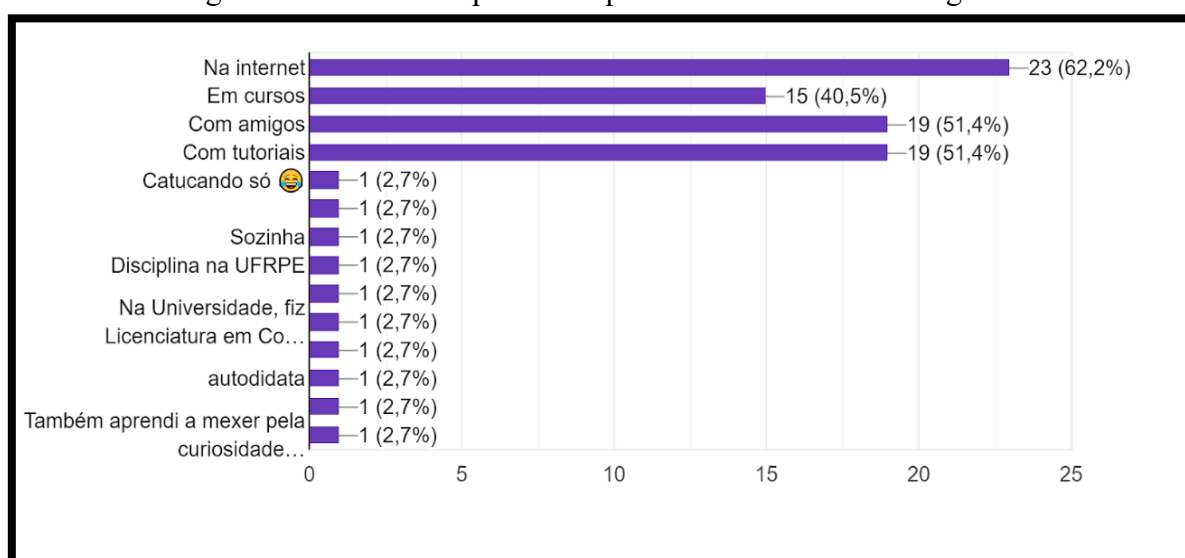
Em relação a outros de tipos de material, três professores (P6, P10 e P15) indicaram autoria de blogs. Apenas um docente (P26) afirmou produzir podcasts.

Em relação ao desenvolvimento das competências necessárias à autoria com TDICs e ao trânsito na cultura digital, a maior parte dos docentes deu respostas que indicam a aprendizagem colaborativa entre/com seus colegas, a experimentação e o uso de tutoriais na

internet. Desse modo, podemos inferir que existe um desenvolvimento de letramentos digitais e midiáticos, no âmbito da inteligência coletiva, e que os docentes desenvolvem habilidades digitais em diálogo com seus pares e acessando saberes compartilhados na internet. Cerca de 62% dos respondentes afirmaram ter aprendido a produzir materiais na internet, enquanto cerca de 51% especificam a aprendizagem com amigos e com tutoriais. Por sua vez, 40% dizem ter aprendido a produzir materiais com cursos.

Na figura abaixo podemos contemplar um detalhamento de respostas a essa pergunta:

Figura 1: Como você aprendeu a produzir esses materiais digitais?



Fonte: elaborado pelos autores

Com respeito ao uso destes materiais digitais, em aulas remotas, 09 dos 37 respondentes afirmaram utilizar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como o Google Classroom, para disponibilizar materiais para seus alunos. De acordo com as respostas dos professores, a ferramenta facilita o trabalho do docente e proporciona uma maior interação professor-aluno, pela sua praticidade e funcionalidade. Os alunos “se sentem mais próximos dos professores, e sabem que, quando precisarem, o material da disciplina estará disponível para estudo”, como afirmou o sujeito P13.

Um dos professores, P28, indicou que disponibiliza vídeos de domínio público disponíveis na internet para seus alunos, com o objetivo de ilustrar e aprofundar os temas que estejam sendo discutidos em suas aulas. Este processo, portanto, configura-se como compartilhamento de material digital já existente. E isto se diz respeito ao letramento midiático

do professor, convergindo com Livingstone (2011), que acrescenta os conhecimentos formais e informais empreendidos, indo além do uso e domínio dos artefatos tecnológicos, abrangendo tudo que está relacionado a esse uso.

Com relação à quantidade de materiais digitais produzidos pelos professores, foi possível concluir que, dos 37 respondentes, 07 sujeitos afirmaram não criar mais de um material digital como ferramenta de ensino em suas aulas remotas; 06 sujeitos afirmaram que, às vezes, criam múltiplos materiais digitais; e 19 professores afirmaram criar diferentes materiais digitais para seus alunos. De acordo com estes sujeitos, os tipos de materiais estão diretamente ligados aos conteúdos que serão trabalhados durante as aulas, sendo criados de acordo com o planejamento semanal da disciplina e com a necessidade de aprendizagem da turma. Destacamos que 05 respostas foram inconclusivas sobre a frequência de criação destes materiais.

Em relação às respostas elencadas no parágrafo anterior, podemos classificá-las como indicadores da inexistência de uma dinâmica transmidiática na produção de materiais digitais para utilização nas aulas. Desse modo, os professores não demonstram em suas respostas a utilização de várias representações acerca de um mesmo conteúdo em suas aulas, possibilitando uma compreensão ampliada e transmidiática aos seus alunos, a partir da associação e confluência de informações postas em meios diversos.

Em relação à análise das produções, tivemos a intenção de conhecer as produções digitais dos docentes a partir dos links disponibilizados por eles. De um total de 37 respondentes, conseguimos analisar o material de 14 docentes. Encontramos um total de 21 produções, uma vez que alguns docentes disponibilizaram o acesso a mais de uma produção. A produção de 07 docentes tem acesso restrito ou não estava disponível naquele momento e 16 docentes preferiram não responder a essa questão.

Constatamos que apenas 01 docente utiliza vídeo de links acadêmicos. Os demais materiais são da autoria do docente respondente.

Então, para a análise, julgamos necessária a criação de quatro categorias que classificassem as produções de materiais digitais destes docentes: *produção midiática para consumo passivo/transmissivo*, que caracteriza as produções criadas pelos professores, mas que apenas repassadas aos alunos, sem proporcionar interação dos estudantes durante a produção desse material; *produção midiática interativa*, quando o aluno tem a possibilidade de interagir com o conteúdo, via respostas, curtidas e compartilhamentos; *produção midiática participativa*, que corresponde ao tipo de produção cuja participação dos estudantes acontece

durante a autoria, junto ao professor; e *compartilhamento de produções midiáticas*, que corresponde aos materiais já existente nas redes, de outros autores, compartilhados por esses professores para seus alunos.

As produções reiteram o que os docentes relataram nas questões 04 e 05, quando descreveram a utilização desses materiais, conforme a tabela abaixo:

Quadro 1: Características do material produzido pelos docentes

Tipos de Produção	Quantidade identificada
<i>Produção midiática para consumo passivo/transmissivo</i>	08
<i>Produção midiática interativa</i>	13
<i>Produção midiática participativa</i>	0
<i>Compartilhamento de produções midiáticas</i>	1

Fonte: elaborado pelos autores

Neste estudo, constatamos que a grande maioria dos docentes produz slides e grava vídeos (11). Há um destaque para o uso de formulários (Google Forms). Também encontramos produções no formato de site, e-book de página de alguma rede social (Facebook, Instagram e Twitter) e blog. As produções em alguma rede social geralmente não trazem um conteúdo específico, mas se referem às questões da atualidade e aos temas de alguma disciplina. Nelas, percebemos a interseção entre transmissão de conteúdo e interação com o discente, uma vez que é esperada uma resposta com a opinião do discente, compartilhamento e postagem de conteúdo. Entretanto, isso não configura a cultura participativa apontada por Scolari (2016), no âmbito do letramento transmídia.

Como podemos ver, 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.

Contudo, cabe aqui uma reflexão sobre o contexto em que esses materiais foram produzidos, nesse momento de pandemia, em que os professores são bastante exigidos na preparação de aulas, tanto síncronas como assíncronas. Além de outras atribuições, como as correções das diversas atividades e o número elevado de alunos, há os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos. Neste sentido, podemos considerar que a preparação de Powerpoint, com a possibilidade de gravação em vídeo, é uma estratégia recorrente, tornando-se familiar aos docentes, que encontram facilidade na sua preparação.

O nível de letramento midiático evidenciado pelas produções dos docentes é confirmado pelas respostas dadas na primeira etapa desta pesquisa, quando os docentes demonstraram domínio de plataformas com predominância de dinâmicas transmissivas, por vezes apenas interativas, desconsiderando a participação ativa dos discentes. Ao responderem sobre as interfaces digitais que dominavam, as usadas para a comunicação e exposição de e-mail obtiveram maior quantidade de respondentes (33); em seguida, apareceram o Facebook (31) e Whatsapp (30); também identificamos o domínio pelo Youtube (27), Instagram (28) e Google Meet (24).

Finalmente, sobre suas autopercepções em relação ao manuseio das tecnologias, as respostas foram bastante positivas, indicando um domínio instrumental das tecnologias.

Deste modo, após a análise e discussão dos dados realizados, pudemos concluir que, no universo dos docentes que responderam aos dois questionários, existem indícios de letramentos digitais e midiáticos, no qual os professores se mostram confortáveis e favoráveis à produção de materiais digitais para uso em salas remotas. Contudo, não identificamos letramento transmidiático nas produções dos respondentes.

De acordo com as respostas dos professores, concluímos que não existe produção participativa, mas, sim, produção interativa, em algumas vezes. Muitas das produções favorecem a interação com os alunos, mas não favorecem a criação coletiva ou a cocriação. Isso mostra a existência de letramento digital e midiático, sem apresentar, contudo, letramento transmidiático, pois o aluno não é colocado na posição de autor. O que acontece é que o professor disponibiliza seu material para os alunos e pede que ele responda, configurando-se, dessa forma, uma educação focada na transmissão, ainda que em contextos digitais.

A educação bancária segue presente no ensino remoto compulsório, durante a pandemia da COVID-19. As TDICs atualizaram as referências de aulas expositivas, focadas na transmissão de conteúdo, configurando-se a partir da centralidade do professor nos ambientes

digitais de internet, aos moldes de videoaulas expositivas, recheadas de slides e postadas em plataformas de vídeos.

Considerações Finais

No que se refere à nova ecologia midiática, percebemos que as dinâmicas contemporâneas demandam docentes não apenas usuários, mas prosumidores de mídia. O nível de letramento digital dependerá da diversidade de gêneros e formatos de interfaces digitais que utilizem, como, por exemplo, manter um blog atualizado, participar com frequência e relevância de discussões em suas páginas de redes de relacionamento ou comunidades virtuais e produzir material digital alimentando a rede. Estando conectados com outros sujeitos no âmbito da inteligência coletiva, possibilitando que desenvolvam habilidades e competências digitais, colaborativamente, aproveitando-se dos fluxos informacionais das redes de internet.

Entretanto, além do letramento digital e midiático, faz-se necessário o desenvolvimento do letramento transmidiático, favorecendo a autoria dos alunos junto ao professor e uma compreensão transmidiática acerca dos conteúdos lecionados, possibilitando que alunos e professores articulem múltiplas representações midiáticas em torno do mesmo assunto.

No entanto, parece claro que, se o próprio professor não desenvolveu o letramento transmidiático, fica inviável a inserção dos alunos nessas práticas durante as aulas, ainda que os adolescentes vivenciem a compreensão transmídia na esfera privada. Neste sentido, é preciso aprofundar os estudos, nos diversos contextos, através de novas pesquisas, sobre letramentos transmidiáticos e a variáveis envolvidas nesses processos, no que tange à formação continuada dos professores nessas dinâmicas.

Neste estudo, ficou evidente a adaptação da educação bancária ao contexto das interfaces digitais. Portanto, as práticas de aulas expositivas, no ambiente presencial, foram transpostas ao ensino remoto emergencial, durante a pandemia da COVID-19.

Ao andarmos pelas trilhas da internet, contemplando as produções das já tradicionais videoaulas, não podemos deixar de refletir criticamente acerca de um elemento, representado pela centralidade do professor nessas produções. Ao que parece, a atualização da educação bancária com as TDICs finalmente conseguiu apagar o aluno das dinâmicas de sala de aula, como podemos observar nessas produções para o YouTube, tendo em vista que, na maior parte das produções, apenas a figura do professor se faz presente, do início ao fim. Nesse ponto, Paulo Freire continua atual, pois as práticas do ensino remoto amordaçam ainda mais os alunos.

É urgente o debate acerca da lógica da cultura da convergência, a partir das narrativas transmidiáticas, da cultura participativa e da inteligência coletiva, que favorecem a superação da educação bancária, proporcionando ao estudante a possibilidade de ter sua voz ecoada em meio aos signos midiáticos, participando, junto ao professor e demais colegas, na construção colaborativa dos recursos digitais a serem utilizados durante o ensino remoto. Daí a importância do desenvolvimento do letramento transmidiático por parte dos professores, de modo a viabilizar a inserção dos alunos nessa dinâmica produtiva.

Entretanto, não podemos colocar a culpa das mazelas da educação na conta dos professores. Uma das nossas hipóteses aponta para um déficit na formação do professor, não sendo instado à inovação e à atualização. Também é importante assinalarmos que isso pode ser decorrente de escolhas pessoais, de condições econômicas, de desigualdade de gênero ou de carga excessiva de trabalho.

O trânsito na cultura digital exige um investimento mínimo em dispositivos e conexões de alta velocidade da internet, sendo inviável financeiramente para muitos docentes. Vale considerar as questões de gênero, pois vivemos em uma sociedade patriarcal, na qual mulheres arcam com jornadas extenuantes, pelo acúmulo de tarefas domésticas, o que foi reforçado em decorrência da impossibilidade de contar com profissionais domésticos. Por fim, a pandemia acarretou uma reconfiguração forçada nas relações de trabalho, ampliando situações de precarização, de modo que vários profissionais relatam dificuldades no exercício do trabalho remoto.

Portanto, como pudemos observar, algumas variáveis contribuem à manutenção da educação bancária no contexto do ensino remoto, bem como a falta de condições propícias ao desenvolvimento do letramento transmidiático. Este artigo nos mostra que é necessário olhar para o problema além do espaço-tempo desse período pandêmico, reconhecendo diversas mazelas perpetuadas desde o século passado, quando a educação ainda se fazia de forma analógica.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **O que é avaliação em EAD?** 2016. Disponível em: https://youtu.be/YOLx_rBgEa8, Acesso em 28 jul. 2020. Informação oral.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 20 fev.1998, p.03.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHARTIER, Roger. Esbozo de uma genealogia de la —función-autorl. *Artefilosofia*. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura IFAC- UFOP, Ouro Preto, 2006, pp. 187-98.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Aleph, 2009.

LALUEZA, José L.; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. IN: COLL, César.; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. São Paulo: Artmed, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. **Internet literacy**: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line1 Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. Ano 4 – nº 2 jan./jun. 2011 - São Paulo - Brasil – Sonia Livingstone p. 11-42

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2010a.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização Da Escola Pública** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Coleção Educar. São Paulo: Loyola, 2003.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dario. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. Jogos e aprendizado. Especial: Novas mídias e o Ensino Superior. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 2013

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32. 1999.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, v. 38, n. 1, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCOLARI Carlos A. Alfabetismo transmedia - Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. **Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)** p. 01-09. Fev. – Mai. Madrid, 2016.

_____. Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. **Research and Innovation Actions: Espanha**, 2018.

_____ et al. Teens, Media and Collaborative Cultures: Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom. TRANSLITERACY - H2020 **Research and Innovation Actions** Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Retrieved from http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_e_2018

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico** Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.91.01

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.