

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ALINE DAMARIS MOTA RIENZO BENITEZ

**PANDEMIA, ENSINO REMOTO E A LÍNGUA PORTUGUESA: LANÇANDO
OLHARES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE EM JAGUARÃO-RS**

Jaguarão

2021

ALINE DAMARIS MOTA RIENZO BENITEZ

**PANDEMIA, ENSINO REMOTO E A LÍNGUA PORTUGUESA: LANÇANDO
OLHARES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE EM JAGUARÃO-RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Português EAD da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Dr^a. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Jaguarão - RS

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B467p Benitez, Aline Damaris Mota Rienzo
Pandemia, ensino remoto e a Língua Portuguesa: Lançando
olhares para a atuação docente em Jaguarão-RS / Aline Damaris
Mota Rienzo Benitez.

53 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS, 2021.

"Orientação: Camila Gonçalves dos Santos do Canto".

1. Língua Portuguesa. 2. Tecnologias. 3. Ensino remoto. 4.
Formação de professores. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

ALINE DAMARIS MOTA RIENZO BENITEZ

PANDEMIA, ENSINO REMOTO E A LÍNGUA PORTUGUESA: LANÇANDO OLHARES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE EM JAGUARÃO-RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Português EAD, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 3 de maio de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Aden Rodrigues Pereira
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA FARIAS MARQUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/05/2021, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADEN RODRIGUES PEREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/05/2021, às 19:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/05/2021, às 22:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0515010** e o código CRC **33D69302**.

Rodrigo, Priscila e Ester

Dedico esta escrita a vocês, parte inseparável
de mim mesma.

Minha família, meu lar, meu porto seguro.

AGRADECIMENTO

Eu somente poderia iniciar estas linhas demonstrando minha gratidão ao meu Deus, modelo perfeito de Paternidade. Ele tem conduzido meus passos e sei que continuará a me guiar, cuidando de cada detalhe do caminho.

Nos últimos quatro anos, Ele me abençoou com pessoas como a professora e orientadora Camila Gonçalves dos Santos do Canto e as professoras Aden Rodrigues Pereira e Maria do Socorro de Almeida Farias Marques, referenciais de amor à docência. Sou grata, professoras, por quem vocês são e por terem aceitado participar deste trecho tão intenso da minha jornada. Gratidão, também, à colega Isabel Ribeiro Marques. Fomos dupla, fomos parceiras, fortalecendo uma as mãos da outra, construindo, assim, uma amizade para além das Letras.

E o que dizer do meu marido, filhas, pais, irmãos e sogros, minha família? Palavras não são suficientes para agradecer o carinho de vocês e a compreensão que tiveram com o tempo e a dedicação de mim requeridos nesta trajetória.

Agradeço, também, aos docentes e a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram com a minha formação.

Muito obrigada!

“Ensina-nos a contar os nossos dias para que o
nosso coração alcance sabedoria.”.

Salmos 90:12

RESUMO

A pandemia da COVID-19 impôs uma nova realidade para a atual geração. Como tantas outras áreas da vida humana, a Educação foi fortemente afetada, em especial, com a adoção do ensino remoto emergencial em escolas das redes privadas e públicas de todo o país. O presente trabalho investiga de que forma três professoras de Língua Portuguesa da cidade de Jaguarão foram apresentadas a essa nova realidade e como tem ocorrido a adaptação de suas práticas docentes ao sistema de ensino não presencial. A presente pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo, com aporte teórico baseado na legislação pertinente à Educação e em autores que se debruçaram sobre os temas ensino da Língua Portuguesa, formação de professores e tecnologias, e, ainda, em artigos escritos neste tempo pandêmico sobre a temática aqui abordada. A fim de dar corpo à investigação, questiona-se: - Os docentes foram capacitados para atuar de forma remota? - Como tem sido reelaborar as aulas presenciais para o formato digital? - Quais seus medos? - Quais suas expectativas? - Estas têm sido correspondidas? - Que lições este tempo atípico deixará? Nesse sentido, e na tentativa de encontrar respostas às questões norteadoras do presente trabalho, foi feito um recorte para análise: três professoras de Língua Portuguesa das esferas municipal, estadual e privada de escolas localizadas no Município de Jaguarão, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, foram convidadas a responder a um questionário contendo doze perguntas. O presente estudo não tem a pretensão de dar conta de toda a problemática educacional emergente, tendo a finalidade de, por meio da análise desses três casos específicos, e com base no referencial teórico de especialistas como Vani Kenski, José Manuel Moran, Roxane Rojo, Irlandé Antunes, João Batista Bottentuit Junior e Clara Pereira Coutinho, demonstrar e apontar a existência de outras “possibilidades” de ensino. Não obstante toda carga negativa imbuída neste tempo, as reflexões que têm sido produzidas por educadores comprometidos com seu ofício convergem para um futuro mais promissor para a Educação, com real potencial de imbricação entre ensino, aprendizagem e tecnologias. Este é um pequeno fragmento de todo tecido que vem sendo construído nestes dias e, que se espera, venha dar novas vestes à Educação no nosso tão amado país, em substituição aos tecidos rotos e desgastados em que se constituem velhas e ineficientes práticas educacionais. Aqui, não se registram certezas, mas esperança pelo porvir.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Tecnologias. Ensino remoto. Formação de professores.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic imposed a new reality for the current generation. Like so many other areas of human life, Education has been strongly affected, especially with the adoption of emergency remote education in private and public schools across the country. The present work investigates how three Portuguese language teachers from the city of Jaguarão were introduced to this new reality and how their teaching practices the adaptation to the non-face-to-face education system has occurred. This is a qualitative and descriptive research, with theoretical support based on the legislation relevant to education and on authors who have worked on the themes of teaching the Portuguese language, teacher training and technologies, and also in articles written in this pandemic time about the thematic addressed here. In order to embody the investigation, the question arises: - Were the teachers trained to work remotely? - How has it been to re-elaborate the face-to-face classes to the digital format? - What are their fears? - What are their expectations? - Have these been matched? - What lessons will this atypical time teach? In this sense, and in an attempt to find answers to the guiding questions of the present work, we got in touch with three Portuguese language teachers from the municipal, state and private spheres of schools located in Jaguarão - RS, in the final years of elementary school. They were asked to answer a questionnaire containing twelve questions. The present study does not intend to deal with all the emerging educational problems, with the purpose of, through the analysis of these three specific cases, and based on the theoretical framework of specialists such as Vani Kenski, José Manuel Moran, Roxane Rojo, Irlandé Antunes, João Batista Bottentuit Junior and Clara Pereira Coutinho, demonstrate and point out the existence of other teaching “possibilities”. Despite all the negative charge imbued at this time, the reflections that have been produced by educators committed to their craft converge towards a more promising future for Education, with a real potential of overlapping between teaching, learning and technologies. This is a small fragment of all the fabric that has been built these days and that is expected to give new clothes to Education in our beloved country, replacing the broken and worn fabrics in which old and inefficient educational practices are constituted. Here, there are no certainties, but hope for the future.

Keywords: Portuguese language. Technologies. Remote teaching. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questões norteadoras da pesquisa	38
Tabela 2 – Sujeitos da pesquisa	39

LISTA DE ABREVIATURAS

- art. - artigo
- n. – número
- p. – página

LISTA DE SIGLAS

OMS – Organização Mundial de Saúde

TDIC – Tecnologias digitais da informação e comunicação

TIC – Tecnologias da informação e comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ENSINO REMOTO, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE PANDEMIA	18
2.1 PANDEMIA E LEGISLAÇÃO	18
2.2 ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS.....	22
2.2.1 PANDEMIA E ENSINO	22
2.2.2 TECNOLOGIAS E ENSINO.....	26
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
2.3.4 OUTROS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO E PANDEMIA	32
3 METODOLOGIA	37
3.1 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	37
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

As sociedades estão em constante transformação. Ao mesmo tempo em que o homem tem a capacidade de modificar o meio em que vive, sofre a ação desse meio, construindo novas relações e desenvolvendo novas formas de se adaptar à realidade em que está inserido.

No ano de 2020, a humanidade viu-se imersa em uma nova conjuntura social que alterou significativamente a própria existência do homem sobre o globo terrestre. Conforme amplamente divulgado pela mídia, em 11/03/2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS)¹ declarou a pandemia do vírus COVID-19, a qual afetou drasticamente a maneira do homem se relacionar com o próximo e de se comportar como sujeito social.

Assim como ocorreu em inúmeras outras áreas da vida humana, a pandemia impactou, diretamente, as relações de ensino, impondo, inesperadamente, novas práticas e dinâmicas educacionais.

Ante a obrigatoriedade imediata de afastamento social, as aulas presenciais passaram a ser substituídas por aulas remotas, tanto em escolas privadas como nas públicas. Profissionais da área de Educação foram obrigados a modificar todo seu planejamento de ensino em diminuto espaço de tempo. Computadores, tablets, celulares e afins transformaram-se em salas de aula virtuais. Consequentemente, a Educação a Distância, que já vinha ganhando força e se consolidando progressivamente, intensificou-se no período de quarentena imposto pelo novo coronavírus.

No entanto, em meio a toda essa situação, uma pergunta emerge: “Será que professores e alunos estavam preparados para uma mudança tão abrupta?”

Diante do exposto, o presente trabalho tem a intenção de investigar de que forma três professoras de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas da cidade de Jaguarão foram apresentadas a essa nova realidade e como tem ocorrido a adaptação de suas práticas docentes ao sistema de ensino não presencial. Espera-se, ainda, lançar um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa na cidade de Jaguarão/RS, neste tempo atípico, de forma a perceber o que há de positivo, para que seja reforçado, bem como o que há de negativo, a fim de que, por meio da práxis educacional, seja possível traçar novas metas e perspectivas que contribuam para um ensino mais contextualizado e efetivo.

¹ Coronavírus: OMS declara pandemia - BBC News Brasil (<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>) - Acesso em: 17 abr. 2021

Buscando aporte teórico para a pesquisa, invoca-se a legislação pertinente à Educação e visitam-se autores que se debruçaram sobre os temas ensino da Língua Portuguesa, formação de professores e tecnologias, e, ainda, artigos escritos neste tempo pandêmico sobre a temática aqui abordada. A fim de dar corpo à investigação, questiona-se: - Quais novos desafios os professores enfrentam? - Os docentes foram capacitados para atuar de forma remota? - Como tem sido reelaborar as aulas presenciais para o formato digital? - Quais seus medos? - Quais suas expectativas? - Que lições este tempo atípico deixará?

O trabalho está organizado em seis pontos principais, iniciando pela introdução e objetivos que se pretendem alcançar com a pesquisa. Logo, será apresentada uma análise do referencial teórico pertinente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação, ao ensino da Língua Portuguesa e à formação de professores. Na sequência, colecionam-se artigos de outros autores que abordaram a temática do ensino remoto em tempo de pandemia. Após, será apresentada a metodologia utilizada para desenvolvimento do trabalho, apontando os resultados, partindo-se, então, para a discussão quanto aos achados.

Longe de pretender exaurir o tema que perpassa a seara educacional há um ano – tema novo, recente e que impacta a todos de maneira direta ou indireta –, visando buscar uma especificidade de análise, a pesquisa se propõe a trazer um pequeno vislumbre da situação atual do ensino remoto em escolas localizadas na cidade de Jaguarão, a fim de colaborar com a práxis educacional.

Nesse sentido, e na tentativa de encontrar respostas às questões norteadoras do presente trabalho, foi feito um recorte para análise: três professoras de escolas localizadas no Município de Jaguarão, atuantes no ensino de Língua Portuguesa das esferas municipal, estadual e privada, foram convidadas a responder a um questionário contendo doze perguntas.

Desse modo, o estudo parte do seguinte objetivo geral: compreender o processo de adaptação ao ensino remoto por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, na atual conjuntura sanitária e social instalada pela COVID-19.

A partir do objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos: averiguar se os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental foram formados e capacitados para atuarem de forma remota por meio das TDIC; verificar como tem ocorrido o processo de aplicação dos conteúdos e das atividades correlatas à Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental neste tempo de ensino remoto; e compreender as expectativas do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e os medos que enfrenta no atual momento de pandemia do novo coronavírus.

Após a apresentação inicial do trabalho, a seção a seguir busca dialogar com autores como Vani Kenski, José Manuel Moran, Roxane Rojo, Irlandé Antunes, entre outros, com os quais se pretende trazer embasamento teórico para a presente escrita.

2 ENSINO REMOTO, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE PANDEMIA

A presente seção está dividida em três subseções: Pandemia e legislação, Ensino remoto e tecnologias e Formação de professores.

Em Pandemia e legislação serão apresentadas algumas determinações legais referentes à Educação e vigentes no ano afetado pela pandemia do novo coronavírus.

A subseção Ensino remoto e tecnologias desdobra-se em Pandemia e ensino e Tecnologias e ensino, em que são abordados aspectos da situação educacional em tempos de pandemia e a forma como o ensino se relaciona com as tecnologias.

Já na subseção Formação de professores, o foco é a formação e capacitação de professores para atuarem com as TDIC.

Esta última subseção, subdivide-se trazendo o título “Outros olhares sobre educação e pandemia”, na qual são apresentados trabalhos de autores que fizeram suas considerações concernentes à educação neste tempo de isolamento social.

2.1 Pandemia e legislação

Com o advento da pandemia da COVID-19, houve a necessidade de reestruturação e reelaboração das atividades educacionais no país. Tal situação exigiu do Governo, do Ministério da Educação, das Coordenadorias de Ensino e dos diretores e professores de escolas a adoção, em curto espaço de tempo, de medidas emergenciais que possibilitassem novas práticas educacionais não presenciais mediadas pelas tecnologias, objetivando que os alunos tivessem garantido o direito constitucional de acesso à Educação.

No ano de 2020, o Ministério da Educação (MEC) reconfigurou emergencialmente o sistema educacional para possibilitar a adaptação de professores e alunos à realidade do ensino remoto. Entre as medidas legais que foram (e estão) organizando as práticas educacionais, destacam-se alguns pareceres e resoluções publicados pelo Conselho Nacional da Educação².

Entre eles, os Pareceres CNE/CP n. 5/2020 e n. 9/2020, aprovados, respectivamente, em 28/04/2020 e 08/06/2020, tratando, o primeiro, da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”; enquanto o segundo

² Vide Portal do MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 23 abr. 2021

promove o “Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020”, alterando, parcialmente, seu item 2.16 (BRASIL, 2020).

Também os Pareceres CNE/CP n. 11/2020 e n. 16/2020, aprovados, respectivamente, em 07/07/2020 e 09/10/2020, sendo que o primeiro traz “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”, enquanto o segundo reexamina o item 8 do Parecer CNE/CP n. 11/2020 no tocante às “[...] orientações para o atendimento ao público da educação especial [...]” (BRASIL, 2020).

Ainda, os Pareceres CNE/CP n. 15/2020 e n. 19/2020, aprovados, respectivamente, em 06/10/2020 e 08/12/2020, vindo o primeiro a traçar as “Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020”³; enquanto o segundo promove o “Reexame do Parecer CNE/CP n. 15/2020” (BRASIL, 2020).

Em suas considerações finais, o Parecer n. 19/2020 aponta que, no atual contexto da pandemia, as “[...] orientações para realização de atividades presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular [...]” deverão considerar-se “[...] como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, professores e gestores em complementação ao Parecer CNE/CP n. 5/2020.” (BRASIL, 2020, p. 106).

O parecer recomenda, ainda, que estados e municípios, no âmbito de suas autonomias, encontrem soluções nas quais seja considerado “[...] o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC a serem alcançados no replanejamento curricular de 2020-2021 [...]” dando-se especial atenção a ações que visem a “[...] recuperação das aprendizagens e processos avaliativos que resgatem a confiança dos estudantes no sucesso dos seus percursos escolares futuros.” (BRASIL, 2020, p.106).

O documento salienta a relevância da colaboração entre “[...] os três níveis de governo e entre os estados e seus municípios [...]” quanto aos critérios a serem definidos para retorno das atividades presenciais, assim como a necessidade de os sistemas e as redes de ensino também atuarem em “regime de colaboração”, conforme disposições da LDB e normas

3 Conforme pode se verificar do portal do planalto, o Decreto Legislativo nº 6/2020 “Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.

do CNE (BRASIL, 2020, p.106). Ressalta a necessidade de esforço conjunto dos “[...] atores envolvidos com a educação local e nacional na articulação de ações para mitigar os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem [...]”, tudo isso com o intuito de evitar que se aumente a reprovação e a evasão, as quais tendem a “[...] ampliar as desigualdades educacionais existentes.” (BRASIL, 2020, p.106).

O texto refere-se com destaque à “[...] a importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias, assim como a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino.” (BRASIL, 2020, p.106). Ressalta que, para que se assegure uma maior equidade “[...] na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século”, não se pode negar a relevância “[...] do acesso às tecnologias existentes como rádio, TV, internet, plataformas e blogs educacionais [...]” (BRASIL, 2020, p.106).

Por fim, as Resoluções CNE/CP n. 2 e CNE/CES n. 1, de 10/12/2020 e 29/12/2020, respectivamente, sendo que a primeira “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” e a segunda “Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.” (BRASIL, 2020).

Já no âmbito das leis ordinárias, compartilha-se com especial destaque a Lei nº 14.040, de 18/08/2020, que “Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.” (BRASIL, 2020).

O art. 2º, incisos I e II, da Lei n. 14.040/2020, introduziu a flexibilização da observância pelos estabelecimentos de ensino do número mínimo de dias de trabalho na educação infantil e nos ensinos Fundamental e Médio, desde que observados critérios específicos, conforme segue:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do *caput* e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo. (BRASIL, 2020).

Conforme §§ 1º e 2º do art. 2º da Lei n. 14.040/2020, a dispensa tratada no *caput* do art. 2º tem aplicação no ano letivo atingido pelo estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20/03/2020, e a reorganização do calendário escolar de tal ano letivo deverá obedecer aos princípios insculpidos no art. 206 da Constituição Federal, “[...] notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição.” (BRASIL, 2020).

Ademais, os incisos I e II do § 4º do art. 2º da Lei 14.040/2020 possibilitam que no ano letivo supra referido ocorra o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, a critério dos sistemas de ensino. Para tanto, na Educação Infantil deverão ser observados “[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;” (BRASIL, 2020). No caso dos ensinos Fundamental e Médio, as atividades deverão estar:

[...] vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2020).

Sobre a adoção de atividades pedagógicas não presenciais pelos sistemas de ensino, há de se ressaltar as previsões constantes dos §§ 5º e 6º do art. 2º da Lei n. 14.040/2020, que dispõem quanto à garantia de acesso de alunos e professores aos meios para realização de atividades pedagógicas não presenciais e quanto às especificidades de cada faixa etária dos educandos e modalidades de ensino:

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020).

Feitas tais considerações e, diante dessa abordagem, um tanto densa, mas necessária sobre as principais referências legais correlatas à Educação neste período da pandemia, na sequência, serão abordadas questões concernentes ao ensino remoto e ao uso das tecnologias.

2.2 Ensino remoto e tecnologias

Considerando a necessidade imediata do ensino remoto ser trabalhado em diferentes espaços educacionais, esta subseção pretende explorar questões que abarcam a situação do ensino em tempos de pandemia e a relação do ensino com as tecnologias.

2.2.1 Pandemia e ensino

Como consequência da pandemia e ante as diretrizes legais aplicáveis ao ano letivo afetado pela calamidade pública, houve significativa alteração no sistema de ensino brasileiro, com a implantação de aulas remotas de forma emergencial, em substituição às aulas presenciais. Ingressamos em um tempo em que o ambiente geográfico da escola deixou de ser compartilhado entre alunos e professores, o que trouxe modificações significativas na forma com que estes se relacionam no processo ensino-aprendizagem.

O fechamento das escolas sem data prevista para reabertura impôs aos professores a preparação e aplicação das aulas diretamente do seu ambiente doméstico; e, aos alunos o estudo integralmente no interior de seus lares. O contato professor-aluno, antes tão próximo, passou a ocorrer virtualmente, por diferentes meios, a depender da estrutura da escola, da capacitação do quadro docente e das condições do público-alvo, especialmente no tocante ao acesso aos recursos digitais.

Nessa conjuntura em que o educando não se depara mais diariamente com a presença física do professor, ele necessita assumir uma postura mais autônoma e persistente em relação aos conteúdos e atividades que são ministrados, encontrando-se, o aluno, muitas vezes, na condição de ter que superar desafios de forma isolada e solitária.

Em tal contexto, o uso de *smartphones* e afins, outrora combatido com veemência dentro do espaço escolar, passou a ser incentivado e solicitado pelos professores, tornando-se, com bastante frequência, o único meio capaz de possibilitar e garantir a comunicação entre esses e os discentes. Aplicativos para videoconferência, plataformas virtuais, e-mails e outros recursos digitais tornaram-se potentes ferramentas a serviço do ensino e aprendizagem nestes dias de isolamento social.

O fato é que novas formas de utilização das tecnologias fizeram-se indispensáveis no contexto escolar, tendo o professor de se reinventar, sob pena de, não o fazendo, tornar inócua toda tentativa de sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Antes mesmo deste período ímpar da história da humanidade, em sua obra “A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá”, José Manuel Moran já alertava para o fato de que “As mudanças que estão acontecendo são de tal magnitude que implicam reinventar a educação, em todos os níveis, de todas as formas.” (2012, p.10).

Sob essa ótica, podemos dizer que temos contemplado, em uma escala vertiginosa, a Educação sendo reinventada e reelaborada, de forma emergencial e açodada, com o escopo de se adaptar aos dias atuais. Não obstante, embora muitas vezes venhamos a entender que as práticas educacionais não estejam funcionando da melhor maneira, ao mesmo tempo, percebemos o empenho ímpar de profissionais da Educação reinventando, a cada dia, suas atuações enquanto docentes. Esses profissionais usam seus lares transformando em salas de aula ambientes até então exclusivos da família. Em contrapartida, os alunos percebem-se sem a cobrança direta e persistente do professor, com a qual estavam acostumados na escola, tendo que organizar, autonomamente, uma nova rotina de estudos mediada pelo aparato tecnológico.

Sobre o uso das TDIC na Educação, Moran, em “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica”, nos lembra que “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar junto fisicamente e virtualmente.” (2013, p.8). O mesmo autor afirma que é possível aprender quando se está junto fisicamente, mas, também, quando se está conectado (MORAN, 2012, p.10). O ano de 2020 veio corroborar as palavras do autor, tendo, ainda, exigido a implementação de novas práticas educacionais de um momento para o outro.

No tocante à inserção das TDIC para a atividade educacional e ao incentivo a seu uso, cabe destacar a especial relevância que assumem os gestores de escola, conforme discorrem as autoras Almeida e Rubim no trabalho em que apresentam estudos de casos relacionados a redes colaborativas de aprendizagem em algumas escolas situadas nos estados Tocantins, Minas Gerais, Alagoas e São Paulo (2004, p.1). O documento trata da utilização das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) no contexto educacional e ressalta a importância de uma atuação engajada dos gestores escolares para que os recursos tecnológicos sejam inseridos de forma eficaz e construtiva nos diferentes âmbitos escolares (ALMEIDA e RUBIM, 2004).

Na compreensão das autoras supracitadas, a escola é “[...] um espaço em contínua construção” e, também, uma “instituição humana” em que se manifesta a perspectiva dos seus

atores, de forma que é possível que ela fique estanque no tempo, ou que se movimente com a finalidade de se atualizar temporalmente (ALMEIDA e RUBIM, 2004, p.3). No texto citado, Almeida e Rubim, ao lançarem suas considerações finais, fazem um apanhado sobre as observações concernentes às experiências realizadas nas escolas objeto do estudo, concluindo que tais experiências “[...] anunciam um novo tempo para a incorporação das TIC na escola [...]”, sendo de responsabilidade dos gestores a mobilização dos demais membros da comunidade escolar, a disponibilização dos recursos tecnológicos e o impulsionamento à formação continuada dos seus profissionais (ALMEIDA e RUBIM, 2004, p.14). Segundo as autoras:

[...] Juntos, gestores e demais profissionais da escola podem criar situações, que permitam experimentar o uso das tecnologias no cotidiano das suas funções e que lhes dê a oportunidade de participar de redes colaborativas de aprendizagem, apoiadas em ambientes virtuais, para encontrar, coletivamente, um caminho mais promissor, condizente com a identidade da escola e o contexto em que ela se encontra inserida. (ALMEIDA e RUBIM, 2004, p.14).

Cabe salientar que, a despeito de experiências pontuais com a utilização das TDIC no âmbito escolar como as que foram objeto da pesquisa de Almeida e Rubim, Moran recorda-nos que a escola ainda está atrasada:

(...) em relação aos avanços da ciência, pois ensina o que já está aceito, cristalizado. Está atrasada na adoção de tecnologias, porque estas são vistas com desconfiança e também são muito caras, principalmente nos primeiros tempos. Há, ainda, medo de que venham a ocupar o lugar do professor. (MORAN, 2012, p.53)

Sob esse enfoque, percebe-se que professores e escolas vão se inserindo nesse “novo mundo tecnológico” a duras penas. Ademais, ainda hoje, existe uma vasta quantidade de discentes que sequer tem acesso ao mínimo necessário para se conectar a esse novo mundo, o que acaba por constituir um empecilho para o exercício do direito à cidadania plena defendida por Moran, ante a ausência de contínuo acesso ao digital (2012, p.9). Para Moran “Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.” (2012, p.9).

Moran ainda prossegue, refletindo sobre a incompletude de escolas “não conectadas” e sobre a exclusão que ocorre em tal contexto:

Escolas não conectadas são incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-

line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações *on-line*, enfim, da variada oferta de serviços digitais. (MORAN, 2012, p.9, grifo do autor)

Por outro norte, em uma situação quase paradoxal, existem alunos que encaram esse “novo espaço digital” com naturalidade, utilizando sem dificuldades as tecnologias. O contexto desses estudantes é diferenciado, uma vez que, diferentemente de grande parte da população, muitos deles, desde a infância, têm acesso irrestrito a computadores de uso pessoal, *tablets*, *smartphones* e equipamentos afins.

Isso nos remete às palavras de Bottentuit Junior e Coutinho, para os quais os contatos com a realidade tecnológica costumam ter início dentro do ambiente familiar, de sorte que “O aluno chega à escola hoje com conhecimentos tecnológicos já adquiridos e cabe à escola aprofundar estes saberes e consolidar novas práticas.” (BARCA, et al, 2007, p.614).

Pontua-se, no entanto, que embora as tecnologias estejam inseridas de forma recreativa no cotidiano de muitas crianças e adolescentes, isso não é indicativo de que estes conseguirão extrair todo potencial das TDIC para seu aprendizado, como apontam Souza e Bezerra:

Não obstante certo domínio para a utilização desses recursos, no caso dos atores do cenário educacional, isso não direciona para o êxito nas práticas de letramentos ou de multiletramentos necessárias no contexto vigente. Com base nisso, podemos dizer que os discentes, em sua maioria, dominam as tecnologias com vistas à finalidade lúdica, de entretenimento, muitas vezes, algo que não reflete em seu processo de aprendizagem. Isto é, a tecnologia não é posta a serviço educacional. Assim, talvez seja oportuno apontar para o fato de que as práticas (multi) letradas não refletem uma dimensão social ou ideológica de (multi)letramento, como se evidencia neste contexto pandêmico, por exemplo. (SOUZA e BEZERRA, 2020, p. 5).

Conforme Bottentuit Junior e Coutinho, cabe à escola, não só fazer da tecnologia sua aliada, mas esta também “[...] deve saber guiar seus educandos para as melhores formas de aproveitar esta gama de informações que nos cercam.” (BARCA, et al, 2007, p.614).

Ainda, para Bottentuit Junior e Coutinho, mesmo que seja comumente aceito o uso das TIC como facilitador para a formação e para a educação, verifica-se a existência de “[...] um grande abismo entre os potenciais usos das TIC [...]” e o que ocorre na prática “[...] nos mais diversos contextos de educação formal.” (BARCA, et al, 2007, p.620). A situação é tão peculiar que, na visão dos referidos autores, “Difícilmente se encontra outra área de aplicação onde o abismo entre os imagináveis benefícios e a realidade seja tão grande como na educação e formação.” (BARCA, et al, 2007, p.620).

Ante o quadro delineado, o que se percebe é que, embora os autores citados já viessem tentando demonstrar a importância da abordagem tecnológica para o ensino, muitos profissionais da Educação e instituições de ensino não compartilhavam de tais perspectivas. E, de forma abrupta, viram-se obrigados a encontrar meios de se inserir nesse novo momento. Nunca na história da humanidade houve tanta necessidade de que escolas, professores e alunos estejam conectados virtualmente por meio das tecnologias. Sem isso, neste tempo pandêmico, corre-se o risco de que o processo de ensino-aprendizagem sofra prejuízos irreparáveis.

Daí, surge a pergunta: - Será que as escolas e os professores estavam preparados para o ensino na situação que ora vivenciamos?

2.2.2 Tecnologias e ensino

Embora possamos pensar que as tecnologias são novidades dos tempos atuais, se bem observarmos a trajetória da humanidade ao longo dos séculos, perceberemos que o homem sempre fez uso das tecnologias. Como observa Vani Kenski em seu livro “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação”, “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias.” (2019, p.15).

Vani Kenski conceitua tecnologias como o “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, [...]” (2019, p.24).

Conforme a autora, ao usar o raciocínio o homem promove inovações das quais derivam conhecimentos que, postos em prática, originam diversas tecnologias (KENSKI, 2019, p.15). Quando olhamos para os mais simples objetos utilizados em nosso dia a dia, vemos o resultado das tecnologias, pois, a tecnologia “[...] está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas.” (KENSKI, 2019, p.24).

Como se vê, as tecnologias, mesmo que encaradas por alguns com ceticismo ou com desconfiança, são necessárias e indissociáveis do cotidiano das pessoas. Elas “[...] invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano.” (KENSKI, 2019, p.19).

Kenski afirma, ainda, que “O desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história” (2019, p.20). Isso nos remete ao fato de que as tecnologias não são estanques, mas estão em contínua evolução,

reproduzindo-se, desdobrando-se, e desencadeando múltiplos processos que perpassam o desenvolvimento das sociedades, nas mais variadas áreas de atuação do homem.

No ensino, como não poderia ser diferente, as tecnologias também marcam presença, mediando a Educação em diferentes níveis do conhecimento. Ainda que não percebidas como tais, constata-se sua presença mesmo em uma sala de aula tradicional em que são utilizados “[...] lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender.” (KENSKI, 2019, p.24).

No artigo “Entre plataformas, Odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2”, a Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Roxane Rojo, discute e contrasta dispositivos e materiais didáticos digitais segundo critérios específicos, externando que tais materiais: “[...] são enfocados como uma contribuição na direção de um webcurrículo, que combina o currículo da letra e do impresso aos multiletramentos e novos letramentos contemporâneos.” (2017, p.1).

Rojo inicia a discussão sugerindo uma situação hipotética na qual é retratado um dia na vida de uma família conectada a múltiplos dispositivos e tecnologias⁴. Na ilustração, o uso das tecnologias começa com a TV *smart* sendo acionada como despertador, passando, entre outros aparatos, pelo espelho do banheiro e pela bancada da cozinha sendo utilizados como telas multimídias, pelo GPS do carro exibindo rotas de trânsito, por placas digitais de paradas de ônibus a que se podem conectar celulares, por uma mesa digital que se conecta instantaneamente com lousa ou telão digital, findando o dia com a utilização de livros digitais e TV que projeta hologramas (2017, p.4).

Rojo afirma que as tecnologias mencionadas acima ou já existem ou são objeto de pesquisa e indaga: “[...] se a tendência de nossa vida em grandes centros urbanos parece ser essa e se a vida de nossos alunos começa a ser assim, como pode a escola continuar ignorando esses fatos?” (2017, p.4).

A autora argumenta não ser suficiente que a escola enfatize “[...] os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone.” (ROJO, 2017, p.4). Para a autora o foco deve se voltar urgentemente para os “[...] multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos.” (ROJO, 2017, p.4).

4 Rojo cita o vídeo promocional “Um dia feito de vidro”, do original em idioma inglês “A Day Made of Glass... Made possible by Corning. (2011)” em que estão presentes as cenas por ela descritas. O vídeo pode ser acessado no link <https://www.youtube.com/watch?v=6Cf7IL_eZ38>. Acesso em 25 abr. 2021.

Rojo sugere, também, um “cenário futuro”⁵ e hipotético de uma escola alimentada a energia solar, onde há *tablets* individuais para os alunos, lousa digital, mesa interativa e tela digital de vidro transparente; Os *tablets* estariam conectados à lousa da professora; A mesa interativa serviria para experimentações, enquanto na tela digital poderiam ser projetados cenários da natureza com animais jurássicos, sendo todos esses recursos utilizados para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, com a participação ativa dos alunos na exploração dos ambientes holográficos (ROJO, 2017, p.5 e 6).

Diante do quadro apresentado, Rojo argumenta:

O que nos interessa aqui, em termos de “cenários futuros” para as escolas, é menos o espetaculoso da tecnologia, já existente mas ainda um tanto cara para nós, mas a metodologia de ensino-aprendizagem e os multiletramentos e gêneros que ela incorpora, típicos dos novos letramentos [...] (ROJO, 2017, p.6)

Rojo comenta, também, sobre a existência de diferentes formas de as TDIC estabelecerem relação com a pedagogia e o currículo escolar, sendo necessária, no entanto, formação específica do professor para seu uso, bem como que se tenha à disposição “[...] materiais didáticos digitais visando a esses usos.” (2017, p.12).

Deixando de lado os cenários futurísticos e voltando a pensar em um contexto educacional que se mostra bem presente ainda hoje, oportuno se mostra revisitar o livro “Aula de Português – Encontro e interação”, escrito pela linguista Irlandé Antunes (ANTUNES, 2003). Ao refletir quanto ao modo como no Brasil o ensino da Língua Portuguesa é ministrado, Irlandé pondera que a prática pedagógica está centrada no estudo de palavras e frases fora de contexto, informa quanto à triste realidade do insucesso escolar dos alunos que acreditam não conseguir aprender português e que acabam por manifestar repúdio às aulas (2003, p. 20). A autora analisa que todo esse processo acarreta repetência e consequente evasão escolar (ANTUNES, 2003, p. 20).

Antunes prossegue pontuando que as dificuldades de leitura também geram frustração no aprendizado de outras disciplinas, fazendo com que os alunos se sintam incapazes de aprender; Nessa perspectiva, esses alunos terão dificuldade para o exercício da cidadania e para lutarem por seus direitos dentro da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20). Conforme a autora:

5 Rojo cita, agora, o vídeo promocional “Um dia feito de vidro 2 – Mesmo dia” (do inglês A day made of glass 2 – Same day) em que estão presentes as cenas por ela descritas. O vídeo está disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=jZkHpNnXLB0>>. Acesso em 25 abr. 2021.

A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Irandé traz reflexões de relevância ímpar, demonstrando o cenário perturbador em que se apresenta o ensino de competências básicas como a oralidade, a escrita e a leitura.

Quanto ao trabalho com a oralidade, a autora observa que a fala não é explorada em todo seu potencial na atividade escolar, havendo até mesmo uma visão errônea desta como o campo onde são violadas “as regras da gramática”. A autora ainda lamenta que tal habilidade seja trabalhada com foco na reprodução de falas informais, sem análise apurada do modo como ocorre a conversação, não se oportunizando a explicitação dos padrões da conversação e a abordagem dos “[...] gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Com relação à escrita, Irandé constata que o trabalho acaba por desconsiderar a fala do aluno, constituindo-se na: “[...] prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...]” (ANTUNES, 2003, p. 25 e 26); “[...] prática de uma escrita artificial e inexpressiva [...]”, com a formação de palavras e frases soltas, escrita desprovida de função social e valor interacional e “[...] que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua [...]”, apresentando-se como “[...] uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão [...]” (ANTUNES, 2003, p. 26 e 27).

No tocante ao trabalho com a leitura, o quadro não melhora, apontando a autora que as atividades têm como escopo as “[...] habilidades mecânicas de decodificação da escrita [...]” o que não promove interação social, pois não possui vínculo com os “[...] usos sociais que se faz da leitura atualmente [...]” (ANTUNES, 2003, p. 27). Tal leitura acontece apenas pelo treino, não despertando prazer nem interesse, sendo que sua interpretação busca tão somente extrair do texto elementos explícitos, revelando-se incapaz de despertar nos alunos o entendimento quanto à sua importância como função social (ANTUNES, 2003, p. 28).

Na fala de Irandé percebe-se que muito ainda precisa ser feito para que o ensino da Língua Portuguesa deixe de ser esse amontoado de regras e classes gramaticais e passe a fazer sentido na vida do aluno. De fato, sem a compreensão e um certo domínio da língua, que são possíveis apenas com o desenvolvimento das habilidades de oralidade, escrita e leitura, muito dificilmente os alunos conseguirão avançar no entendimento das demais disciplinas que

compõem o currículo escolar. Persistindo tal cenário, esses alunos encontrarão sérios obstáculos no exercício da sua cidadania.

Essa densa abordagem que se entrelaça aos estudos de Irandé encontra justificativa uma vez que as inquietações da autora vêm ao encontro do cenário atual, em que se percebe ser urgente uma abordagem educacional articulada e contextualizada. O trabalho com frases isoladas e desprovidas de sentido deve ser substituído por textos escritos e orais condizentes com as práticas diárias dos alunos, utilizando-se, para isso, músicas, charges, redes sociais e afins, sem limites para a imaginação! É imperioso que a educação adentre a “vida real” e que o sistema esteja sensível às antigas inquietações educacionais que se somam a tantas outras que foram suscitadas neste momento de isolamento social.

Feitos tais apontamentos, retoma-se o mote do presente trabalho: “Investigação quanto à adaptação de professoras de Língua Portuguesa ao ensino remoto por meio das TDIC, em tempo de pandemia” e pergunta-se: - Se o trabalho com as competências elementares para a compreensão de todo e qualquer processo educacional ainda se mostra insubsistente e defasado, o que podemos esperar em relação à maneira como a escola dialoga com as tecnologias, especialmente neste tempo pandêmico?

2.3 Formação de professores

Diante do cenário educacional emergente, faz-se necessário verificar se os professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental possuem formação e capacitação concernentes à forma de ensino imposta no presente contexto pandêmico. Nesse sentido, convém fazer uma breve explanação sobre os temas formação de professores e uso das tecnologias, percorrendo algumas disposições legais e textos pertinentes à matéria.

Sabe-se que a atuação do professor de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental é sempre desafiadora, havendo necessidade de constante aperfeiçoamento por meio de programas de formação continuada para que o ensino seja atual e contextualizado à realidade dos discentes.

Nessa perspectiva, cabe trazer a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, com relação ao ensino da Língua Portuguesa. Os PCNs refletem sobre a necessidade da formação de professores para que, de fato, o ensino seja transformado, o que implica:

[...] revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas

a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p.67)

Conforme o “Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil”, formação continuada compreende-se como “[...] formação complementar, como atualização de conhecimentos, como resignificação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural.” (MENEZES, 2001). Menezes relaciona a noção de formação continuada à necessidade de adequação da formação de professores às mudanças sociais e técnico-científicas emergentes e vê na Educação a Distância uma “(...) importante ferramenta para a formação continuada pela sua potencialidade em viabilizar a presença simultânea da universidade em diversas regiões” (MENEZES, 2001).

Importante trazer à colação a introdução à legislação brasileira promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, no que concerne a disposições quanto à promoção da formação inicial e continuada de professores, e, quanto à possibilidade de utilização de recursos e tecnologias para formação continuada dos profissionais da Educação, como se observa no art. 62, §§ 1º e 2º da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996).

Sobre a necessidade de adaptação e atualização profissional em relação ao uso das TDIC, entende-se oportuna a fala de Kenski que observa:

As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional. (KENSKI, 2012, p.47)

A autora registra, ainda, a relevância de “professores bem formados”, uma vez que estes são capazes de administrar com segurança “[...] a diversidade de seus alunos e, junto

com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros.” (KENSKI, 2012, p.103).

Kenski discorre sobre a necessidade de se visualizar uma formação docente de qualidade inserida em um contexto de complementação às disciplinas pedagógicas tradicionais, incluindo-se conhecimentos quanto ao uso das tecnologias e mídias para o desenvolvimento de múltiplas atividades com foco no aprendizado (2012, p.106).

Por sua vez, Almeida e Rubim alertam para o fato de que as TDIC, de modo isolado, são incapazes de promover mudanças (ALMEIDA e RUBIM, 2004, p.2). Para as autoras:

Sua inserção no cotidiano da escola exige a formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos, de forma que sejam capazes de identificar os problemas e as necessidades institucionais, relacionadas ao uso de tecnologias. Realizada a identificação, segue-se a busca de alternativas que lhes permitam a transformação do fazer profissional, com base em metodologias pautadas em novos paradigmas. (ALMEIDA e RUBIM, 2004, p.2).

Com relação à atuação docente, Moran observa que, à medida que as escolas se conectam à *internet*, “[...] os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.” (2012, p.35).

O mesmo autor utiliza a expressão “professor-aprendiz” com a finalidade de enfatizar a necessidade de o educador perceber-se na condição de aprendiz de modo a dar atenção ao seu entorno e de revelar sensibilidade “[...] às informações do ambiente, dos outros.” (MORAN, 2012, p.81). Moran entende que se o professor não só pensar no aluno, mas também se sentir como este, aprenderá junto, fazendo “[...] a ponte entre informação, conhecimento e sabedoria, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento adquirido e o novo.” (2012, p.82).

Considerando o exposto, percebe-se a essencialidade de uma constante atualização docente que contemple o uso das TDIC para o pleno desenvolvimento das práticas escolares. Somente por meio da formação continuada, será possível uma atuação docente engajada e contextualizada às diversas realidades que permeiam o espaço escolar.

2.3.4 Outros olhares sobre educação e pandemia

Na intenção de demonstrar um pouco do que tem sido construído em termos de conhecimento quanto ao ensino remoto emergencial, buscaram-se autores que tenham feito sua contribuição social quanto ao tema em pauta, publicando suas pesquisas efetivadas neste tempo pandêmico. Elencam-se, aqui, algumas obras produzidas no último ano que trazem

significativa contribuição para o mapeamento do momento educacional em que nos deparamos.

A primeira pesquisa tem como mote ferramentas digitais que podem ser utilizadas para o ensino remoto e a sua identificação quanto ao nível de proficiência necessário ao seu manejo. A segunda aborda as teorias de aprendizagem adotadas por professores de Língua Portuguesa no ensino remoto. A terceira e última pesquisa foca-se na atuação do professor de Língua Portuguesa com o manejo das tecnologias para o ensino e a sua avaliação quanto à receptividade dos alunos do ensino ministrado.

O estudo intitulado “Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem ‘prioritariamente’ pelas TDIC” realizado pelos autores Josiane Brunetti Cani, Elizabete Gerlânia Caron Sandrini, Gilvan Mateus Soares e Kamila Scalzer, buscou a identificação de ferramentas utilizadas por meio digital para o ensino-aprendizagem que servissem como auxílio ao educador, na situação de pandemia. O foco da análise voltou-se para “ferramentas digitais” e para “[...] probabilidades de usos organizados por disciplinas e conteúdos, inclusive com a multidisciplinaridade.” (CANI, SANDRINI, SOARES E SCALZER, 2020, p.25) Segundo os autores, a pesquisa, de cunho qualitativo e caráter exploratório, demonstrou que o meio digital propicia “[...] recursos eficazes de mediação remota para uso educacional.” com a integração do processo ensino-aprendizagem às tecnologias (CANI, ET AL, 2020, p.23).

Cani et al fazem apontamentos quanto ao entrelaçamento da educação e das TDIC no decorrer da história e discorrem sobre a inserção das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, inferindo que o potencial das TDIC deve ser aproveitado pela escola, para que seja promovida uma proposta com significado (2020). Ao apresentarem os dados para a pesquisa, os autores informam que a coleta se deu por meio da Plataforma Google, tendo sido identificadas ferramentas digitais possíveis de serem utilizadas no ensino remoto, as quais foram organizadas em um quadro e identificadas de acordo com o nível de conhecimento do usuário. Na sequência, são apresentadas algumas ferramentas selecionadas pelos autores e demonstrada sua possível utilização em sala de aula (CANI, ET AL, 2020).

Os autores refletem sobre como, no contexto atual, o uso das TDIC em sala de aula deixou de ser opcional e inferem que os dados obtidos no estudo em questão auxiliaram os autores a “[...] desenhar um ambiente digital possível para a criação de aulas de forma interativa e lúdica.” (CANI, ET AL, 2020, p. 35). Concluem ponderando sobre a ampliação do espaço educacional com o uso das TDIC e sobre a possibilidade de a educação tomar novos rumos (CANI, ET AL, 2020, p. 36).

Já no artigo “Teorias da aprendizagem e prática docente: uma análise das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa durante ensino remoto emergencial (ERE)”, Myllena Flávia Morais do Nascimento e Leandro Mário Lucas abordam práticas pedagógicas efetivadas em tempo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Língua Portuguesa (NASCIMENTO e LUCAS, 2020). Conforme os autores, o objetivo é a análise das “abordagens teóricas de aprendizagem” de que fizeram uso professores atuantes em escolas localizadas no estado da Paraíba.”, revestindo-se o estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, com natureza qualitativa (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.1)

A pesquisa constituiu-se de um questionário⁶ encaminhado a docentes atuantes no Ensino Médio, tendo sido coletados dados relacionados a práticas pedagógicas de vinte e três (23) professores de Língua Portuguesa em trabalho remoto. (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.2)

Nascimento e Lucas comentam que os resultados da pesquisa podem indicar mudança do “[...] paradigma tradicional para outras perspectivas pedagógicas durante e pós pandemia.” (2020, p.1), considerando que foram observadas práticas diversificadas que se relacionavam “[...] principalmente com as teorias de aprendizagem expansiva e cognitivista [...]” (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.1). Segundo os autores, a mudança também é indício da capacidade de adaptação e a “[...] reinvenção dos professores mediante os problemas advindos do contexto emergencial em questão [...]” (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.13)

Os pesquisadores perceberam um sentimento de “autossuperação” por parte dos professores que responderam ao questionário, uma vez que em poucos meses tiveram de aprender o que levaria anos dentro de um processo normal de “[...] letramento digital e domínio pedagógico das TDIC [...]” (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.13). Nascimento e Lucas refletem se essa situação teria desencadeado nos professores a percepção quanto à dificuldade de aprendizado apenas pelos meios tradicionais ou mesmo quanto à escassa colaboração da filosofia de ensino behaviorista para que sejam superados os problemas que se apresentaram, de forma que passem a buscar no ensino da Língua Portuguesa “[...] significação crítica da realidade, que o motive e engaje os alunos durante as aulas remotas.” (2020, p.13)

Os autores concluem ponderando que o Ensino Remoto Emergencial não trouxe apenas implicações negativas, uma vez que o ensino pragmático e conservador da Língua

6 Conforme os autores, o questionário foi semiestruturado no *Google Forms* e aplicado via *link* por meio de redes sociais e correio eletrônico a docentes com atuação remota em escolas do estado da Paraíba. O questionário esteve disponível para respostas de 01/07/2020 a 25/08/2020 (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.2)

Portuguesa tem sido “colocado à prova”, o que tende a trazer contribuição para que sejam efetivadas práticas que enriqueçam a educação em momento pós-pandemia, dando especial destaque à utilização em sala de aula de novas tecnologias. (NASCIMENTO e LUCAS, 2020, p.13)

Por fim, no artigo intitulado “A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de Língua Portuguesa em tempos de isolamento social”, Wellington Gomes de Souza e Jaqueline de Jesus Bezerra informam como objetivo do seu trabalho a discussão quanto aos desafios que se delinearam com o isolamento social no que tange ao uso das tecnologias para transformação da atividade docente no ensino de Língua Portuguesa.

A pesquisa, de cunho quantitativo e caráter descritivo-explicativo, com subsídio em referencial bibliográfico, teve por foco analisar as respostas de cinquenta e cinco professores de escolas localizadas no estado do Ceará sobre questões relacionadas ao ensino remoto (SOUZA e BEZERRA, 2020).

Ao comentar os resultados da pesquisa, os autores mencionam que, mesmo com o uso da tecnologia, as práticas pedagógicas permanecem com caráter tradicional, bem como que as desigualdades sociais entre os discentes restaram evidenciadas (SOUZA e BEZERRA, 2020). Observam deficiência para utilização das tecnologias no tocante à formação docente (SOUZA e BEZERRA, 2020). Nas palavras dos autores:

No tocante à língua portuguesa, observamos que as práticas de ensino, pautadas em sua maioria na orientação de atividades para devolutiva dos alunos, principalmente com base no livro didático, consistem em uma transposição daquilo que se faz tradicionalmente no contexto de ensino presencial. Dessa forma, o uso da tecnologia não é feito com vistas à exploração do potencial do universo tecnológico, sendo um mero caminho que leva a práticas pedagógicas inerentes à cultura do impresso. A investigação mostrou que a pouca exploração dos recursos tecnológicos, a participação pouco satisfatória dos alunos, a falta de diversificação de conteúdos expostos e do modo de exposição, a inexistência de uma rotina de estudos e o desinteresse de maior parte do alunado constituem o retrato do contexto atual da educação a distância neste momento de isolamento social, na realidade dos professores participantes da pesquisa. (SOUZA e BEZERRA, 2020, p.13)

Souza e Bezerra concluem ressaltando que a perspectiva de ensino requer urgência no aprimoramento do uso das TDIC, o que, na sua visão, é possível com a estimulação da adoção de práticas de multiletramento e de ambientes digitais de aprendizagem estruturados de forma a possibilitar o acesso integral do alunado, criação de atividades interativas e formação docente eficaz (SOUZA e BEZERRA, 2020, p. 13 e 14).

O recorte das pesquisas apresentado demonstra a necessidade urgente de uma formação docente pautada no uso das TDIC e voltada para o ensino interativo que tenha

relação com os usos da língua materna. Ainda, evidencia-se a necessidade de fornecimento de suporte mínimo aos alunos para realização das atividades propostas em meio digital.

Esses foram os achados dos pesquisadores que embasaram esta subseção.

Na sequência, serão apresentados dados sobre a pesquisa que orienta o presente trabalho.

3 METODOLOGIA

Diante do atual cenário educacional, torna-se imprescindível a realização de pesquisas que demonstrem os processos envolvidos na mediação professor-aluno e apontem o rumo que a educação está seguindo.

Sob esse enfoque, a pesquisa realizada possui caráter qualitativo e descritivo, tendo por base um questionário elaborado pelo *Google Forms* e submetido, no mês de setembro de 2020, a três professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas do Município de Jaguarão/RS. A escolha das docentes deu-se de acordo com o seu vínculo de emprego, de modo que o recorte abarcasse as esferas estadual, municipal e particular de ensino. Tanto a comunicação com as docentes como o envio do formulário ocorreu via aplicativo *Whatsapp*, sem qualquer contato pessoal, em face do atual momento de isolamento social.

Para investigação do objeto de pesquisa, foi desenvolvido um questionário com doze perguntas abertas, as quais visavam mapear a formação profissional, o preparo com o uso das TDIC e o sentimento das docentes em relação ao ensino remoto emergencial.

O cabeçalho do questionário já informava às docentes que o formulário apresentado se constituía fruto do Trabalho de Conclusão de Curso realizado para o Curso de Letras EAD da Universidade Federal do Pampa e que a pesquisa fora desenvolvida pela discente Aline Damaris Mota Rienzo Benitez, sob a orientação da professora Camila Gonçalves dos Santos do Canto. Também foi apresentado o objetivo da pesquisa e coleta de dados.

O consentimento para participação foi colhido no próprio formulário, mediante a resposta afirmativa de todas as docentes à pergunta de n. 1 (um) - “Está de acordo em participar da presente pesquisa?”.

3.1 Questões norteadoras da pesquisa

Na tentativa de mapear a atuação dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, foram elaboradas as doze perguntas que constam da tabela que segue:

Tabela 1 – Questões norteadoras da pesquisa

Ordem	Questão
1	Está de acordo em participar da presente pesquisa?
2	Qual seu nome, ano e escola em que leciona Língua Portuguesa?
3	Em algum momento anterior à pandemia do COVID-19, você recebeu treinamento para lecionar aulas de Língua Portuguesa ou de alguma outra disciplina de forma remota? Se a resposta for afirmativa, como foi esse treinamento?
4	Quando da estipulação de que os professores deveriam lecionar de forma remota na quarentena, de que forma as instruções lhe foram passadas? Essas instruções foram suficientes para o manejo dos recursos tecnológicos?
5	Como foi, ou como está sendo a adaptação ao novo sistema de ensino? Recebe algum equipamento e suporte técnico para adaptar as aulas para o formato virtual?
6	Como estão sendo trabalhadas a gramática, a redação e a leitura e interpretação de texto? De quais ferramentas faz uso?
7	Como tem sido a recepção dos alunos às aulas? Eles conseguem acompanhar e realizar as atividades?
8	Como estão sendo realizadas as avaliações?
9	Que resultados tem obtido com as aulas virtuais? Acredita que esteja ocorrendo aprendizado?
10	Em sua opinião, qual a efetividade do ensino de Língua Portuguesa que está sendo ministrado nestes dias? Seria possível “salvar” o ano escolar?
11	Quais suas expectativas e medos quanto ao ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais?
12	Que lição acredita que este tempo de distanciamento social deixará?

Fonte: autora (2021)

3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Todas as três professoras questionadas possuem formação em Letras e atuam em escolas do município de Jaguarão nas séries finais do Ensino Fundamental.

Na sequência, segue tabela, em que são apresentados os dados de formação e atuação das docentes participantes da pesquisa:

Tabela 2 – Sujeitos da pesquisa

Escola	Formação	Ano de formação	Ano de início de atuação docente	Atualmente leciona para alunos de	Disciplina
Municipal	Letras e Literatura	1987	1998	7º a 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Língua Portuguesa
Estadual	Letras – Língua Portuguesa e Inglês	1995	2000	7º e 8º anos do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa
Privada	Letras, Português/ Espanhol e respectivas Literaturas. Especialista em TDIC na Educação pela FURG. Cursa o último semestre de Pedagogia	2013	2009	6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa

Fonte: autora (2021)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentadas as respostas fornecidas pelas professoras caracterizadas na subseção 3.2 ao questionário constante da subseção 3.1 e realizada a análise dos dados obtidos de acordo com o aporte teórico que fundamenta o presente trabalho.

Com a intenção de preservar o anonimato das docentes, estas serão identificadas pelas siglas M, para a professora de escola Municipal, E, para a professora de escola estadual e P para a professora de escola Privada.

Passa-se, agora, à apresentação e à análise dos dados:

Ao serem questionadas se, em momento anterior à pandemia, receberam treinamento para atuação remota, todas as três professoras responderam não terem recebido treinamento.

Não obstante as respostas apresentadas, e embora a negativa à pergunta específica sobre treinamento remoto, pela análise do quadro 2 (dois), observa-se que P. se declarou especialista em TDIC na Educação, o que talvez tenha se constituído em um diferencial relacionado às demais docentes participantes da pesquisa.

O apontamento quanto à ausência de treinamento no ensino remoto pode ser indício de uma lacuna existente na formação continuada das docentes. Se, por um lado é certo que não se poderia prever um momento de isolamento social como o que vivemos e que impôs o ensino remoto, por outro também é sabido que as TDIC invadiram a vida das pessoas de forma tão estrondosa que impactam e modificam as relações sociais, não se podendo excluir o processo educacional dessa conjuntura.

Nesse sentido, mostra-se pertinente a voz de Kenski quando aponta a necessidade de atualização periódica de competências e habilidades para manutenção da qualidade do “desempenho profissional” (2012, p.47). Também, a fala de Moran que aponta os prejuízos educacionais advindos aos alunos pelo atraso de escolas desconectadas da era digital (2013, p.9).

Recorda-se, ainda, que os PCNs e a LDB, em seus textos, preveem a promoção de formação continuada dos docentes, dispondo os PCNs quanto à necessidade do implemento de programas para tal finalidade (BRASIL, 1998, p.67) e a LDB, em seu art. 62, § 2º, quanto à possibilidade de utilização de “[...] recursos e tecnologias de educação a distância.” para tal formação e capacitação (BRASIL, 1996).

Cabe, aqui, fazer uma breve reflexão se não seria necessária uma revisão urgente nas disposições legais concernentes à Educação, prevendo-se a obrigatoriedade da União, dos estados e municípios, na esfera de suas competências, promoverem, regularmente, cursos de

formação continuada e capacitação dos docentes que compõem o seu quadro de pessoal, nos quais esteja incluído o trabalho com competências nas TDIC. Tal obrigatoriedade deveria ser estendida aos gestores de escolas e instituições privadas de ensino, de forma a promover a constante atualização do quadro docente no que concerne às tecnologias que perpassam o ambiente escolar.

No tocante à questão nº 4 (quatro), as respostas das docentes foram diversas. M. manifestou não ter recebido instruções iniciais quanto à ministração das aulas remotas na quarentena e ao manejo dos recursos tecnológicos. Por outro lado, a fala de P. evidenciou uma realidade diversa, uma vez que, já nos momentos iniciais do afastamento do sistema presencial, a coordenação da escola teria efetivado contato com os docentes, instruindo-os a fazer o melhor pelos alunos. Conforme P., naquela mesma semana, a escola passou a contar com grupos de *WhatsApp*, com a participação dos alunos, do professor e de um representante da direção da escola e, na semana posterior, os professores receberam treinamento custeado pela escola para lecionar a distância.

Por sua vez, E. comentou que as instruções concernentes às aulas remotas e ao manejo com as TDIC eram recebidas pela escola que as repassava aos docentes, não tendo, a entrevistada, no entanto, dado maiores especificações quanto a tais pontos.

Conforme se observa pelo relato das docentes, já no momento inicial do trabalho remoto, houve diversidade na forma como cada segmento procurou operacionalizar o sistema emergencial de ensino. Nessa perspectiva, constata-se superioridade do ensino privado em comparação ao público no gerenciamento desse tipo de demanda, que implica na identificação do problema e na busca de soluções imediatas para sua resolução.

Tal constatação redundante na análise de uma gama de situações e atravessamentos que não são objeto deste estudo. O que se pretende salientar, aqui, é o resultado dessa forma diferenciada de tratar e resolver o problema: em linhas gerais, em tempos de ensino remoto, os alunos da rede privada, com mais recursos e acessos que os alunos da rede pública, “saem na frente”, usufruindo de maiores oportunidades para ter sucesso nos bancos escolares e, quiçá, para exercerem a sua cidadania.

Nesse viés, oportunas se mostram as palavras de Moran, quando discorre sobre o novo direito para se exercer a “cidadania plena” em que se constitui o contínuo acesso ao digital e, quanto às perdas sociais advindas às pessoas que não conseguem se conectar a esse mundo digital (2012, p.9).

Como reflete Moran: “Apesar dos avanços reais no Brasil, ainda estamos distantes de uma educação de qualidade.” (2012, p.8). Pelo exposto, é importante trazer tais questões para

reflexão de forma a se pensar alternativas para preencher lacunas ainda existentes no ensino público e amenizar as diferenças sociais daí decorrentes.

Em relação à questão nº 5 (cinco), ao serem questionadas quanto à adaptação ao novo sistema de ensino e ao recebimento de equipamentos e suporte técnico para adaptação das aulas para o formato digital, as respostas das professoras também se mostraram diversas umas das outras.

A docente M. alegou que a adaptação se deu da melhor maneira que conseguiu, diante do desafio proposto e da sua responsabilidade, e considerando os equipamentos precários e a inexistência de suporte técnico. Por sua vez, E. salientou que, embora recebesse apoio da escola, houve dificuldade de adaptação em face da falta de acesso de alguns alunos à plataforma e de não ter recebido equipamentos.

P. relatou problemas iniciais com a plataforma “Zoom”, que passou a ser utilizada pelo corpo docente da escola. Disse que as aulas remotas passaram a ser ministradas nos horários em que se dariam as presenciais, com um intervalo de 15 (quinze) minutos ao final de cada período, a fim de que professores e alunos saíssem de diante do computador. Ressaltou ter sido solicitado aos responsáveis que as câmeras dos alunos se mantivessem ligadas durante as aulas, para melhor organização. Em seu ponto de vista, os alunos já teriam se acostumado ao novo método.

As respostas das docentes à questão nº 5 (cinco) novamente evidenciam as diferenças existentes entre o ensino praticado nas escolas públicas e nas escolas privadas, no que concerne às condições, tanto de suporte da gestão e fornecimento de equipamentos, quanto da capacidade de recepção dos alunos ao novo sistema de ensino.

Questionadas sobre “Como estão sendo trabalhadas a gramática, a redação e a leitura e interpretação de texto? De quais ferramentas faz uso?”, questão nº 6 (seis), as três docentes afirmaram fazer uso do “Livro Didático”. E. disse usar, também, documentos do *Word* e vídeos retirados da plataforma *You Tube*, entre outros. P. alegou que o sistema utilizado pela escola é o “POSITIVO”, em que estão integrados “Livro Didático”, caderno de atividades e ambiente digital “Positivo On”. Afirmou que as aulas são planejadas de acordo com o número de períodos e andamento das aulas e que a escola tem a meta de trabalhar duas unidades do livro por bimestre, a qual é cumprida pela docente.

A avaliação dos discentes é realizada majoritariamente de forma escrita, e, também, durante as aulas, sendo que as tarefas são realizadas pelos alunos pelo Ambiente Digital e pelo *Word*, ocorrendo as correções por meio dos comentários das ferramentas. P. disse

acreditar que a efetivação da aprendizagem se dá por meio do “[...] interesse, participação e interação com colegas e professores”.

Nesse ponto, chama a atenção o fato de que, embora com o uso das tecnologias, o sistema de ensino utilizado pelas docentes aparenta continuar sendo o sistema tradicional, baseado no uso do “Livro Didático” como peça central na atividade educacional. É certo que, além do “Livro Didático”, E. informou fazer uso de vídeos retirados do *You Tube*, e P. alegou utilizar o sistema integrado Positivo. No entanto, tais ferramentas isoladas parecem não refletir todo o potencial das TDIC para o ensino, e se questiona se o interesse e a curiosidade dos educandos estão sendo provocados neste tempo de isolamento social e se eles têm sido instigados a buscar o conhecimento para além dos muros da escola.

Sob esse enfoque, volta-se o olhar para Rojo, a qual trata da questão da “cultura das mídias” que, segundo sua ótica, nos preparou para a “cultura digital” e:

Também nos levou a práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio. Mas a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateuve-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração etc.), quando muito. Com isso, de certa forma, os multiletramentos ainda não adentraram a escola. (ROJO, 2017, p.7)

Neste tempo, a fala de Rojo ecoa e retumba em nossas mentes, fazendo com que nos voltemos e observemos o entorno de estudantes “conectados às multimídias”. Esses jovens estão constantemente expostos a uma grande quantidade de conteúdos digitais que já fazem parte de sua rotina. A informação que lhes interessa está a um *click* de distância, podendo ser obtida instantaneamente. E o que a escola está fazendo para alcançar essa geração?

Com esse posicionamento não se está menosprezando a atuação docente dos profissionais que têm buscado se adaptar e se superar diariamente, em um tempo difícil não só para a Educação, mas para todas as demais áreas do conhecimento humano. No entanto, essa reflexão sobre como a escola está usando o “novo” (as TDIC) para fazer mais do “velho” (mesmas práticas educacionais) se faz necessária a fim de que, por meio da práxis educacional, se possa avançar e alcançar um ensino mais significativo para os alunos e de maior qualidade.

Indagada sobre como tem sido a recepção dos alunos às aulas e se estes conseguem acompanhar e realizar as atividades, M. respondeu que os alunos de 8º e 9º anos, em sua maioria, estariam conseguindo responder e postar as atividades no grupo criado para a respectiva turma de Língua Portuguesa, mas que, no entanto, a maior parte dos alunos do 7º

ano estaria recebendo as atividades de forma impressa e realizando a devolução em data estipulada pela escola. E. respondeu que a maior parte dos seus alunos não estaria tendo êxito em acompanhar as aulas pela plataforma, o que teve reflexo na devolutiva das atividades, que se mostrou baixa.

P. avaliou como “satisfatória” a recepção dos alunos. Comentou que a qualidade da *internet* no município seria a maior “inimiga” para a aula “on-line”. Disse ter sucesso na realização tranquila das aulas, na maior parte do tempo.

As respostas oferecidas à questão n. 7 (sete) nos remetem, mais uma vez, à existência de disparidades de acessos entre alunos da rede pública e alunos da rede privada de ensino. Sob esse enfoque, percebe-se que, no ensino privado, a despeito de eventual baixa qualidade na *internet* operada no município, não foi relatado qualquer problema quanto à devolução das atividades pelos alunos, enquanto no ensino público o acesso às plataformas digitais não é integral pelo alunado, havendo distribuição de material impresso a fim de evitar a completa exclusão escolar dos “não conectados”.

No que concerne à forma como têm sido realizadas as avaliações – questão n. 8 (oito) –, M. informou que estas não estariam sendo realizadas e que as atividades entregues estariam sendo por ela consideradas realizadas. Conforme E., a avaliação dos alunos estaria ocorrendo de forma diária, de acordo com a participação e devolução das atividades.

P. relatou que a avaliação estaria ocorrendo da mesma forma como nas aulas presenciais, com diferencial de se utilizar o ambiente virtual “Positivo On”. Disse observar nas aulas a entrega das atividades dos alunos, e que quando realizadas em livros, ocorre o envio de fotos pelos discentes, ficando registrado o desempenho de cada estudante em caderno separado para tal finalidade. Em caso de ser verificada eventual dificuldade de algum aluno na compreensão das atividades, há agendamento de aulas de reforço, em turno inverso e, caso o nível de dificuldade seja maior, a situação é repassada para a psicopedagoga da escola.

Observando-se a forma como cada escola adentrou no período de ensino emergencial, e tendo por ponto de partida as respostas às questões anteriores, em que foi observada baixa resposta dos alunos da rede pública às atividades propostas em meio digital, reflete-se sobre o resultado das avaliações discentes realizadas neste ano pandêmico. Pergunta-se: - Como avaliar o ensino ministrado a alunos em uma situação em que os próprios professores se veem desprovidos de certezas quanto à efetivação das suas práticas? Sem ter resposta para tal indagação, prossegue-se procurando compreender esse contexto inimaginável em tempos idos.

Sob outra ótica, observa-se o relato de P. a qual nos apresenta não um cenário ideal, mas menos inquietante. Pelo relato da docente, pode-se perceber que a aula remota por ela ministrada é uma réplica da aula presencial no formato virtual. Leva o nome de aula remota por estarem professora e alunos em ambientes geográficos diferentes, tendo contato por meio do uso de câmeras e microfones. Embora, como já explanado na questão anterior, cause preocupação o fato da não exploração de todo potencial das TDIC, aqui há referência quanto à preocupação do acompanhamento do aluno, até mesmo com ajuda especializada.

No que diz respeito aos resultados obtidos com as aulas virtuais, quando questionada sobre se acredita que esteja ocorrendo aprendizado – questão n. 9 (nove) –, M. disse acreditar que, diante da situação apresentada, tem obtido resultados positivos, considerando o retorno dado pelos alunos nas etapas do trabalho. Sabe que o trabalho deverá ser retomado, mas disse crer que esteja ocorrendo algum aprendizado.

E. se mostrou mais pessimista, informando que o aprendizado não estaria acontecendo de forma satisfatória, ante as dificuldades demonstradas pelos alunos no acesso à plataforma e em dar continuidade aos estudos.

P. alegou obter resultados positivos. Para P.:

Toda a inovação e evolução da Educação a Distância estão em uma grande transformação e juntamente com a tecnologia, está sendo aperfeiçoada para serem compartilhadas, atribuindo assim, novos meios para auxiliar este processo em busca do conhecimento. (P)

A docente asseverou ser necessário que se aproveite o crescimento da modalidade de ensino em que se constitui a Educação a Distância para, “[...] com responsabilidade, motivação e autonomia [...]” se superar as dificuldades, aumentando, assim, a credibilidade da educação (P).

Observando-se a fala das docentes, vem à mente algumas constatações de Irlandé Antunes. Para Antunes, tanto causas externas como internas à escola têm interferência sobre os resultados alcançados com o processo educacional, constituindo-se a escola, como outras instituições sociais, um reflexo das “[...] condições gerais de vida da comunidade em que está inserida.” (2003, p.20). Ainda, conforme Irlandé “Os momentos de crise são, comumente, também momentos de crescimento.” (2003, p.21).

E isso é exatamente o que se verifica na situação em análise. Se, por um lado, as professoras do ensino público se mostraram bastante reticentes quanto à efetivação do aprendizado neste tempo pandêmico, por outro, a professora de ensino privado enxerga na

dificuldade uma oportunidade para crescimento, evolução e aperfeiçoamento, com reflexos na forma como a Educação é vista pela comunidade.

Instigada a manifestar opinião quanto à efetividade do ensino de Língua Portuguesa ministrado no período de pandemia e quanto à possibilidade de “salvar” o ano escolar, M. relatou que a efetividade tem acontecido à medida que se verifica o retorno dado pelos alunos, ainda que isso não seja da forma “convencional”. M. declarou, ainda, que os alunos estariam correspondendo às expectativas dos professores de forma “[...] ímpar, particular e colaboradora. Acreditando no seu esforço”. Reconheceu ser possível “salvar” o ano letivo de 2020, em virtude dos próprios alunos. Conforme a professora “Devemos isso a cada um deles e porque não dizer a todos [...]”.

E. declarou não ter sido possível manter o nível de aprendizado de todos os alunos pelo Ensino a Distância. Acredita que o ano poderá ser “salvo”, demandando “planejamento diferenciado” para o ano vindouro.

P. manifestou acreditar que “uma aula mesclada”, em que sejam trabalhadas a escrita, a oralidade e a interpretação conduzem o aluno a buscar conhecimentos para “além da sala de aula”, sendo que, com a interpretação a visão do aluno se amplia. Disse ser necessário que se supere a “[...] visão fragmentada de mundo [...]”, o que torna “[...] imprescindível a busca por maneiras de expressar novos modos de pensar e fazer.” P. pensa que se deva melhorar e vê como algo positivo a possibilidade de “[...] criação de espaços que contribuam para que o discente possa demonstrar sua individualidade, que possibilitem a criatividade e o estabelecimento de interações e comunicações.” P. enxerga a possibilidade de que o ano letivo seja “salvo”, salientando que, para tanto, além do professor, é necessário que os discentes e suas famílias estejam engajados no processo.

A questão n. 10 (dez) trouxe respostas diversas, verificando-se com destaque na fala das três docentes uma especial preocupação com o aprendizado dos alunos, percebendo-se reconhecimento ao esforço dos discentes e comprometimento, o que é tão necessário para a atividade docente. Nesse sentido, convém trazer para a discussão as palavras de Moran:

Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula, chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente e diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na forma de olhar, de comunicar-se, de agir. *São um poço inesgotável de descobertas.* (MORAN, 2012, p. 29, grifo do autor)

Ainda que não disponham de todo aparato tecnológico necessário para se movimentarem, faz-nos acreditar em um futuro melhor para a Educação saber que os

professores estão dando o seu melhor pelos e em função dos alunos, a fim de que estes tenham desenvolvidas capacidades e habilidades para atuarem dentro da escola e a partir dela.

Isso é, também, o que se pode constatar das respostas à questão 11 (onze), pela qual as educadoras foram questionadas quanto aos seus medos e expectativas em relação ao ensino da Língua Portuguesa, nestes dias sombrios.

M. demonstrou preocupação em que os alunos tenham domínio da língua que falam, que conheçam o significado das palavras, o que lhes possibilitará a produção de texto, leitura e análise. E. relatou preocupação com relação ao “adequado” uso da Língua Portuguesa pelos alunos, bem como com que sejam proporcionadas aulas com mais qualidade para formação de “jovens críticos”, “bons leitores”, que expressem seus “pontos de vista” (E.).

P. pontuou que os estudantes apresentam, como todos, “[...] dificuldades, problemas e imperfeições.” P. entende que incumbe aos professores identificar formas de trabalhar, buscando estratégias que levem os alunos à escola por terem prazer no ambiente escolar e não por serem obrigados. P. pensa ser necessária a existência de “[...] educadores capacitados, para realizar um trabalho ponderado, de compreensão e diálogo, deixando de lado comparações entre alunos e pontos negativos, focando assim em possibilidades para eles”.

Por fim, as docentes expressaram sua opinião quanto às lições que acreditam que o tempo de distanciamento social deixará – questão doze (12).

M. acredita que:

O tempo de distanciamento social deixará em todos nós uma grande lição de aprendizagem em todos os aspectos, principalmente no que se refere a conceitos cristalizados de que somos sabedores de tudo e que não precisamos nos reciclar e dar um novo olhar para nossos critérios de avaliação, principalmente sobre a educação. (M.)

Para E. o momento atual se mostra desafiador. Percebe como ponto positivo o fato de que “[...] os professores estão se reinventando, buscando novas formas de ensinar.” (E.). Disse ser momento para reflexão “[...] sobre a Educação, o preparo e a valorização do professor.” (E.).

P. observou que a pandemia trouxe uma realidade jamais imaginada, o que é novo para todos. Nas palavras de P.:

Estamos inovando, nos reciclando e aprendendo a cada dia e graças a toda a tecnologia que hoje se faz presente na vida da maioria das pessoas, conseguimos, mesmo que de maneiras diferentes e com muitos empecilhos, levar o conhecimento até nossos alunos, no entanto, ainda percebemos que há muito a melhorar. Enfim, a

pandemia nos ensinou a reconhecer as nossas fragilidades, a descobrir que temos forças para enfrentá-las, a encarar as nossas emoções e superar os obstáculos. (P).

As palavras das docentes acalentam o coração, trazendo esperança de um futuro melhor para a Educação a partir das reflexões que este momento tão desafiador provocou. Sob essa ótica, oportuna a fala de Moran:

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória, que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses. (MORAN, 2012, p.28)

A pesquisa realizada demonstrou que professoras de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas do município de Jaguarão não estavam preparadas para o ensino remoto emergencial. O que se percebe, ainda, é que o preparo e as condições de trabalho e formação continuada oferecidos para docentes que atuam no ensino público, tanto municipal como estadual, são inferiores ao que é disponibilizado a docentes da rede privada, ao menos na realidade aqui evidenciada.

Constata-se, ainda, que o livro didático é o instrumento principal para o ensino e questiona-se se isso não está relacionado ao apego à “cultura do impresso”. Outra questão que chama a atenção é que nas escolas da rede pública, muitos alunos não têm o acesso necessário para que o ensino digital se efetive, tendo de se deslocar até a escola para busca do material fornecido em meio físico. Em contrapartida, e não obstante o relato de eventual instabilidade da rede de *internet*, na fala da docente com atuação na escola privada, não foi apontado qualquer problema de acesso dos alunos aos materiais digitais.

Como se vê pelas respostas ao questionário, pode-se perceber que as professoras, a despeito da ausência de formação específica para atuação de forma remota, têm procurado se adaptar ao sistema de ensino requerido neste tempo pandêmico, da forma que lhes é possível. Ainda, verifica-se preocupação quanto a que os alunos dominem a língua materna e quanto à necessidade de capacitação docente para um ensino que desperte prazer nos discentes.

Dois vocábulos se sobressaem na fala das professoras: “reciclar” e “reinventar”. As três utilizaram ou o primeiro ou o segundo termo, ou os dois, para expressarem a constatação

da necessidade de transformação da atuação docente, o que vem a corroborar as palavras de Moran que, há mais de dez anos, já observava a necessidade de se “reinventar a Educação” ante as mudanças que têm ocorrido no mundo pelo avanço das tecnologias (2012, p.10).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, decorrido lapso temporal superior a um ano da data em que declarada a Pandemia da COVID-19 pela OMS, e tendo o novo coronavírus ceifado milhares de vidas e trazido prejuízos de diversas ordens em todos os continentes, o mundo ainda sofre com a incerteza sobre o momento em que chegará ao fim tão angustiante período da história humana.

Enquanto não é chegado esse dia, e ainda depois que ele se tornar real, mostra-se imprescindível que passemos a valorizar mais o outro, a ser gratos pelas dádivas diárias, a repensar nossas ações como seres humanos e a ressignificar o que é vital.

A pandemia impactou as relações humanas em inúmeros aspectos e níveis sociais. Em relação à educação, foram causados atravessamentos ímpares e houve exposição visceral das mais profundas anomalias que se encontravam mascaradas pela falsa “normalidade”. Foram escancarados problemas de desigualdade social, deficiência na formação inicial e continuada dos professores, ausência de acesso ou acesso insuficiente às TDIC, entre outros.

O presente estudo não pretendeu dar conta de toda a problemática educacional emergente, tendo a finalidade de, por meio da análise de três casos específicos, e com base no referencial teórico de especialistas em formação de professores, Educação e tecnologias, demonstrar e apontar a existência de “possibilidades”. Não obstante toda carga negativa imbuída neste tempo, as reflexões que têm sido produzidas por educadores comprometidos com seu ofício convergem para um futuro mais promissor para a Educação, com real potencial de imbricação entre ensino, aprendizagem e tecnologias.

Ainda que a pesquisa tenha apontado ausência de formação específica das docentes para o ensino remoto e, em muitos casos, limitação das condições tecnológicas de professores e alunos, avaliam-se como positivos os achados, no que concerne à percepção e capacidade de os educadores se reinventarem para melhor desempenho da prática docente.

Este é um pequeno fragmento de todo tecido que vem sendo construído nestes dias e que se espera venha dar novas vestes à Educação no nosso tão amado país, em substituição aos tecidos rotos e desgastados em que se constituem as velhas e ineficientes práticas educacionais. Aqui, não se registram certezas, mas esperança pelo porvir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; RUBIM, Lígia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TICs na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. Gestão escolar e Tecnologias.** São Paulo, SP: PUC-SP, 2004. Disponível em <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** 8. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

BARCA, A. [et al.], ed. lit. – “**Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía: libro de actas**”. A Coruña: Universidade, 2007. p. 613-623. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/7056>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BBC News Brasil; **Coronavírus: OMS declara pandemia**; 11, mar. 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>>. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6/2020**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021

BRASIL. **Lei n. 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2020&jornal=515&pagina=4>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **COVID-19**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 16/2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CES n. 1/2020**. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2021.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. **EDUCAÇÃO E COVID-19: A ARTE DE REINVENTAR A ESCOLA MEDIANDO A APRENDIZAGEM “prioritariamente” PELAS TDIC**. Revista Ifes Ciência, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

Corning Incorporated; **A Day Made of Glass... Made possible by Corning. (2011)**; You Tube; Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=6Cf7IL_eZ38>; Acesso: em 25 abr. 2021.

Corning Incorporated; **A Day Made of Glass 2: Same Day. Expanded Corning Vision (2012)**; You Tube; Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jZkHpNnXLB0>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes formação continuada. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em 24 abr. 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, Myllena Flávia Morais do; LUCAS, Leandro Mário. **Teorias da aprendizagem e prática docente: uma análise das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa durante ensino remoto emergencial (ERE)**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID5690_31082020163720.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021

ROJO, Roxane. **Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2**. The Specialist [Online], 38.1 (2017): sem paginação Web. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOUZA, Wellington Gomes de; BEZERRA, Jaqueline de Jesus. **A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-14, jan. 2021. ISSN 1982-2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15626>. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15626>>. Acesso em: 24 abr. 2021.