



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA:
DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL**

MAYARA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS

**MAMANGUAPE- PB
2023**

MAYARA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA:
DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do
título de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientadora: Dra. Fernanda Barboza de Lima

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Mayara Priscila Rodrigues dos.
O ensino de língua portuguesa na pandemia: desafios
e aprendizagens no contexto remoto emergencial / Mayara
Priscila Rodrigues dos Santos. - Mamanguape, 2023.
72 f. : il.

Orientação: Fernanda Barboza de Lima.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Formação docente.
3. Ensino remoto emergencial - TDIC. I. Lima, Fernanda
Barboza de. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 811134.3

MAYARA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA:
DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL

Aprovada em 02 de junho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA BARBOZA DE LIMA
Data: 05/06/2023 13:39:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima
(Orientadora – DL/UFPB)

Documento assinado digitalmente
 LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS
Data: 05/06/2023 14:28:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de
Farias (Examinador 1 – DL/UFPB)

Documento assinado digitalmente
 FABIO PESSOA DA SILVA
Data: 05/06/2023 15:45:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da
Silva (Examinador 2 –
DL/UFPB)

***Dedico este trabalho à minha família,
meus maiores incentivadores***

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para continuar permitindo que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais, Paulo e Mônica, por todo amor e carinho dedicados à minha criação, além de todo apoio, incentivo, orações e por fazerem tudo que estava ao alcance para que eu pudesse viver esse momento.

Ao meu irmão, Marcos Paulo, por nossa cumplicidade.

Ao meu esposo Aelso, por toda dedicação, amor e carinho em todos esses anos juntos. E em especial, nesse momento tão único no qual me dedicou tanto apoio, incentivo e paciência.

A minha querida orientadora, Fernanda Barboza, por ter me acolhido e guiado tão bem por toda essa jornada, saiba que você é incrível e foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos queridos Professor Fábio Pessoa e Professora Luana Francisleyde, por ter aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

A minha amiga Júlia, pelo apoio e incentivo que me dava e eu retribuía com tanto carinho. Saiba que nós vencemos!

A todos meus colegas de curso, que de algum modo me influenciaram como pessoa e profissional que busco ser, e que, de algum modo, marcaram a minha jornada.

E aos alunos e professores, que se disponibilizaram a responder à pesquisa.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” — Paulo Freire, 1987.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo evidenciar quais foram os principais desafios enfrentados por alunos e professores de Língua Portuguesa no ensino médio, no período pandêmico, bem como entender quais os maiores aprendizados vivenciados nessa fase. Nossa pesquisa se justifica pela relevância do tema no contexto atual de ensino, em que, ainda se estuda quais os impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira. No que se refere à metodologia, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e tem sua natureza aplicada. Como procedimentos, tivemos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Com relação à pesquisa bibliográfica, consultamos textos de Soares (2001, 2002), Oliveira (2010), Antunes (2003), Geraldi (1997), Gonçalves (2017), entre outros, assim como os documentos orientadores do ensino, como a LDB (2017), a BNCC (2018), os PCN (2000) e os Referenciais Curriculares da Paraíba (2010), para abordarmos as questões sobre a formação docente, além dos eixos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Também nos debruçamos, para construir a base teórica, sobre textos que discutiam o ensino remoto, como Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015), Belloni (2002) e Barton e Lee (2015). Sobre a pesquisa de campo, frequentamos a escola campo para realizar entrevistas e questionários com quatro professores de Língua Portuguesa e dezenove alunos do ensino médio. Ao fim da nossa pesquisa, constatamos que as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos se referiram à falta de recursos tecnológicos, ao limitado acesso à internet, à falta de um lugar adequado para estudo e à sobrecarga de atividades. Para os professores, os maiores desafios se referem ao acúmulo de afazeres que o período pandêmico provocou. Para ambos os grupos, professores e alunos, os maiores aprendizados estão relacionados à ampliação do letramento digital, que fomentou uma maior familiaridade com recursos tecnológicos e plataformas digitais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino remoto emergencial. Formação docente. TDIC

ABSTRACT

The present work aims to highlight what were the main challenges faced by students and teachers of the Portuguese language in high school, in the pandemic period, as well as to understand what were the greatest learning experiences in this phase. Our research is justified by the relevance of the theme in the current context of education, in which the impacts of the Covid-19 pandemic on Brazilian education are still being studied. With regard to the methodology, our research has a qualitative approach and has its applied nature. As procedures, we had bibliographic research and field research. Regarding the bibliographic research, we consulted texts by Soares (2001, 2002), Oliveira (2010), Antunes (2003), Geraldi (1997), Gonçalves (2017), and others, as well as the guiding documents of teaching, such as the LDB (2017), the BNCC (2018), the PCN (2000) and the Curricular References of Paraíba (2010), to address the defiances of teacher training, in addition to the teaching-learning. We also focused, to build the theoretical basis, on texts that discussed remote education, such as Bacich; Tanzi Neto and Trevisani (2015), Belloni (2002) and Barton and Lee (2015). About the field research, attended the field school to conduct interviews and questionnaires with four Portuguese language teachers and nineteen high school students. At the end of our research, we found that the greatest difficulties faced by students referred to the lack of technological resources, the limited access to the internet, the lack of an appropriate place for study and the overload of activities. For teachers, the biggest challenges refer to the accumulation of tasks that the pandemic period caused. For both groups, teachers and students, the greatest learning is related to the expansion of digital literacy, which has fostered greater familiarity with technological resources and digital platforms.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Emergency remote education. Teacher training. TDIC.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Métodos escolhidos pelos alunos para a continuidade das aulas.....	39
Gráfico 2. Utilização das plataformas digitais pelos alunos.....	44
Gráfico 3. Posse de celulares e computadores pelos alunos.....	45
Gráfico 4. Acesso à internet pelos alunos.....	46
Gráfico 5. Dificuldade de aprendizado no ensino remoto.....	48
Gráfico 6. Sobrecarga de atividades escolares.....	49
Gráfico 7. Apoio para a realização de atividades escolares.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Motivação para a escolha do método	40
Quadro 2. Dificuldades enfrentadas pelos alunos	47
Quadro 3. Lugar adequado para o estudo	50
Quadro 4. Aprendizado do ensino <i>online</i>	56
Quadro 5. Estratégias de ensino	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: FORMAÇÃO DOCENTE E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
2.1 Eixos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa: leitura, produção textual e análise linguística.....	18
2.1.1 Práticas de linguagem: o eixo da leitura.....	20
2.1.2 Práticas de linguagem: o eixo da escrita	22
2.1.3 Práticas de linguagem: o eixo da análise linguística	24
3. ENTRE O REMOTO EMERGENCIAL E O HÍBRIDO: AVANÇOS E DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE NOVOS FORMATOS	26
3.1 Avanços na educação no período pandêmico	27
3.2 Dificuldades na educação no período pandêmico	29
4. METODOLOGIA	32
4.1 Abordagem, natureza e procedimentos de pesquisa	32
4.2 Geração de dados e delimitação do <i>corpus</i>	33
4.3 Perfil das escolas	34
4.4 Perfil dos alunos.....	35
4.4 Perfil dos professores	35
5. ANÁLISE DE DADOS.....	38
5.1 A escolha dos métodos didáticos.....	38
5.2 Dificuldades vivenciadas pelos alunos	46
5.3 Desafios enfrentados pelos professores.....	51
5.4 Aprendizados trazidos pelo ensino remoto – o olhar do aluno	55
5.5 Aprendizados trazidos pelo ensino remoto – o olhar do professor	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

Com a chegada da Covid-19 no Brasil, no início do ano de 2020, muitas áreas foram afetadas, inclusive, a área da educação básica e superior. As escolas tiveram que parar temporariamente e, com isso, muitas inquietações surgiram sobre as formas de continuidade do ensino, uma vez que as escolas estariam fechadas. Em pouco tempo, um primeiro decreto foi promulgado, a portaria Nº343, no § 1º, designava uma reformulação no calendário escolar para dar continuidade às atividades educacionais. A partir dessa reformulação do calendário de ensino, observando a incerteza de quanto tempo duraria a pandemia, o governo autorizou o ensino de modo não presencial.

Atentando para essa necessidade, a LDB, em seu parágrafo 4º, do artigo 32, já garantia a possibilidade de ensino na modalidade remota, orientando que: “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em *situações emergenciais*”. O parágrafo 2º, do artigo 23, também pontua que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive *climáticas* e econômicas”. Dessa forma, observamos uma atenção à necessidade de garantir a continuidade do ensino, o cumprimento dos conteúdos e das horas letivas, com o objetivo de não permitir um possível retrocesso na aprendizagem.

Diante da realidade pandêmica que o mundo enfrentava, escolas passaram a pensar em estratégias para continuidade do ensino. Nesse cenário, muitas instituições passaram a contar com o ensino remoto emergencial, fazendo uso de ferramentas digitais das mais diversas. A escolha do formato de ensino que o país passou a adotar, o ensino remoto emergencial, garantia não só a continuidade do ensino superior e técnico, mas também a da escola básica.

Com a nova realidade, o ensino básico teve que se reinventar através das aulas *online* síncronas, que passaram a ocorrer por meio dos meios digitais, com por exemplo as plataformas de videoconferências e de conteúdo do *Google*, que tiveram extrema importância como ferramentas de ensino. A escola básica contou como suporte para as aulas, também, com a realização de atividades assíncronas como apostilas impressas de textos e exercícios, além do uso de aplicativos e ferramentas que eram utilizadas para a realização de atividades e compartilhamento de materiais didáticos.

Devido à gravidade dos acontecimentos e à necessidade de encontrar formas para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, em pouquíssimo tempo de preparação, toda a comunidade escolar teve que se adaptar à nova realidade. Mas, nos perguntamos: a escola pública e a comunidade escolar estavam prontas para esses novos formatos de ensino, tendo em

vista esta mudança tão repentina?

A verdade é que, a partir das primeiras ações, as dificuldades começaram a aparecer em contexto nacional. A grande maioria da comunidade escolar, principalmente nas localidades mais pobres, nunca havia utilizado nenhuma plataforma *online* de ensino ou qualquer outra ferramenta de videoconferência, por exemplo. Por consequência, outros problemas apareceram, neste caso, referente ao acesso a aparelhos eletrônicos, tendo em vista que a pretensão do ensino foi ocorrer através de recursos digitais que necessitam de computador ou celular, além de internet de qualidade para funcionar. Pensando sobre isso, também nos perguntamos: os alunos que não possuíam acesso, o que foi feito para incluí-los no processo?

Os problemas enfrentados pelos professores, principalmente da rede pública de ensino básico, assim como aqueles vivenciados pelos alunos, foram inúmeros: aprender a utilizar os aplicativos de ensino *online*, trocar a sala de aula física pela virtual, o contato com os alunos e o quadro por uma tela de computador, aprender a utilizar as ferramentas do *Google*, *Canva*, entre outras, para a elaboração das aulas, fazer uma aula atrativa para assegurar a atenção dos alunos que estavam em casa, mais propensos a se distraírem, aumento da carga horária de trabalho, além de diversos outros desafios que cercaram a educação nesse período da pandemia. Refletindo sobre isso, nos questionamos: quais os impactos positivos e negativos dessa fase sentidos na prática docente?

Além disso, como sabemos, a educação básica pública no Brasil vivencia diversos desafios bem antes da pandemia do Covid-19 atingir o país. A história do ensino público é marcada pela negligência dos responsáveis pelas políticas públicas, o que desencadeia problemas de naturezas diversas, como infraestrutura precária, falta de recursos básicos, evasão escolar, alto número de alunos por sala, carga horária elevada dos professores, como também a desmotivação pela desvalorização de seu trabalho. Os problemas econômicos e sociais que cercam aqueles que compõem a escola pública são de diversas ordens e estão presentes na realidade escolar desde sua formação.

Além dos antigos problemas do ensino, a pandemia nos trouxe novos desafios e reafirmou velhas dificuldades. Mesmo buscando formas de ultrapassar as barreiras, escolas públicas sofreram com a falta de recursos, com a diminuição da comunicação com pais e alunos, com problemas de desistências e com as evasões escolares que aumentaram muito no período pandêmico.

Assim, considerando todas essas dificuldades, e buscando compreender melhor as questões que cercam esse momento de nossa história e como impactaram a educação, perguntamos: *Quais foram os maiores desafios enfrentados por alunos e professores de Língua*

Portuguesa no período pandêmico? E quais os maiores aprendizados colhidos?

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo geral evidenciar os principais aprendizados e os maiores desafios enfrentados por alunos, de uma escola estadual da cidade de Mataraca, e de professores de Língua Portuguesa do ensino médio, de escolas estaduais do Vale do Mamanguape, no período pandêmico. De modo mais específico, pretendemos compreender quais os procedimentos e recursos foram utilizados pela escola para enfrentar as dificuldades vivenciadas, além de analisar quais foram as estratégias utilizadas pela escola para diminuir os problemas com a aprendizagem, assim como refletir sobre como ocorreu o processo de implementação do ensino remoto emergencial.

Entendemos que este trabalho pode contribuir, com relação ao ensino de Língua Portuguesa especificamente, para uma compreensão mais ampla sobre os desafios vivenciados por professores de português nesse período. Além de contribuir, de uma maneira geral, com as pesquisas acadêmicas que, desde o ano de 2020, buscam entender os impactos do ensino emergencial remoto na educação brasileira, além de pensar como estratégias e instrumentos que foram utilizados nesse período podem ser incorporados, atualmente, no ensino presencial.

Nosso trabalho está dividido da seguinte forma. Depois dessa seção introdutória, passamos para a fundamentação teórica, quando discutiremos sobre a formação do professor de Português, o ensino de Língua Portuguesa e as questões que envolvem a implementação do ensino remoto emergencial e híbrido, para fundamentar nossa pesquisa utilizamos alguns autores como Soares(2001); Antunes(2003); Geraldi (2006), além de documentos orientadores como a BNCC (2018); LDB(2017); PNC(1998,2000) e entre outros.

No capítulo metodológico, discorreremos sobre os aspectos da pesquisa. Nossa pesquisa tem sua abordagem qualitativa e sua natureza aplicada, além de enquadrar-se como pesquisa bibliográfica e de campo. Para a coleta de dados utilizamos entrevistas e questionários que foram respondidos por 19 alunos e 4 professores da rede estadual dos municípios de Mataraca e Rio Tinto. Por fim, apresentamos a análise dos dados, que se propõe a discutir os impactos que a Covid-19 trouxe para o ensino público e as considerações finais de nosso trabalho

2. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: FORMAÇÃO DOCENTE E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ao longo dos anos, a disciplina de Língua Portuguesa passou por um longo processo de adaptação até ser considerada uma disciplina no currículo brasileiro. Tratando-se de um país cuja língua oficial é o português, a necessidade do surgimento de uma disciplina que tivesse por objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional apropriado para exercer a função, demorou muito para ocorrer, como afirma Soares (2001, p. 211):

[...] com tal denominação – Língua Portuguesa ou Português – a disciplina só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de já há muito organizado o sistema de ensino, e o processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos 30 do século XX.

Notamos que a implementação de uma disciplina destinada ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de um profissional especializado foi um processo demorado, que acabou estendendo-se do final do século XIX para quase metade do século XX. Essa demora torna-se bem relevante observando que se trata de um país cuja língua materna é a mesma ensinada na escola: o português. Sabendo disso, esse longo processo nos leva a refletir: o que era ensinado nesse período, considerando que ainda não havia um profissional adequado e uma disciplina definida?

Durante o período do Império, o ensino de língua ficava resguardado apenas ao ensino das disciplinas de Retórica, Poética e Gramática. Mesmo posteriormente, com a definição da disciplina Língua Portuguesa, e a criação do cargo de professor, no período Imperial, o ensino de língua ainda se limitou ao aprendizado dessas três disciplinas por muito tempo. Neste período, todo o ensino formal estava voltado para as classes sociais mais elevadas, que precisava aprender, entre outras coisas, as regras da língua de prestígio.

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética. (SOARES, 2001, p. 213).

Compreendendo isso, observamos que o ensino de português, em seus primórdios e até bem recentemente, estava apenas voltado para o reconhecimento das normas da língua, e o uso do texto era voltado para o estudo da Retórica e da Poética, algo que é pensado de forma diferente nos dias atuais, já que hoje “ o professor tem consciência de que o texto é o eixo em

torno do qual suas aulas devem girar” (OLIVEIRA, 2010, p.38), desse modo, o texto é o objeto de onde devem partir as práticas de leitura, de escrita e de análise linguística.

Ainda pensando nos primórdios da formação da disciplina e do professor de língua, observamos que não apenas o ensino de português sofreu um longo processo para se constituir com a forma que tem hoje, mas também o professor dessa matéria. No período imperial, ainda não havia um curso de formação para esse professor, assim, ficavam responsáveis por esse ensino estudiosos com outras formações nas áreas de humanas, e não propriamente um professor formado e pronto para exercer uma função atrelada ao ensino da Língua Portuguesa.

Apenas na década de 1930, com uma necessidade eminente de pessoal formado para lecionar essa disciplina, ocorreu o surgimento de Faculdades de Filosofia, que vieram para capacitar professores para ensinar português. Inicialmente, as disciplinas no currículo da formação dos professores mesclavam o ensino de língua e literatura com pedagogia e didática, só nos anos 1960, a Linguística foi introduzida no currículo e apenas nos anos 1990, que essas ciências foram aplicadas ao ensino, constituindo assim um currículo da formação de professores de Letras bem mais próximo do que conhecemos atualmente (SOARES,2001).

Além das disciplinas formadoras que atualmente fazem parte da maioria dos currículos das inúmeras licenciaturas em Letras do país, veio incorporar-se à grade curricular, também, depois de um longo percurso histórico, a disciplina de Estágio Supervisionado. Unindo teoria e prática, o estágio é parte extremamente importante da formação de professores, pois é através dele que se torna possível começar a construção do profissional que pretende atuar em escolas do ensino básico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nos afirma em seu artigo 61, no parágrafo único, que faz parte da formação dos professores como um fundamento, a associação teoria e prática que fica por responsabilidade do estágio:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II - a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2000, p. 42)

A mescla existente de teoria e prática proporcionada pelo estágio supervisionado, seja ele de observação ou regência, tem grande importância para a formação de professores. É a partir desses estágios que o futuro professor consegue observar professores em ação e como eles

articulam a teoria e a prática. Além disso, o estágio de regência permite ao aluno em formação aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua graduação, oportunizando-o atuar em sala de aula, desenvolvendo tudo que aprendeu com as teorias da linguagem e da educação.

Além da formação inicial, a formação continuada tem sua importância na formação de professores. A LDB, Nº 9.394/1996, no art.62, no §1º garante que “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” (BRASIL, 2017, p.42). Essa formação possibilita aumentar e desenvolver capacidades que venham auxiliar o professor no aprimoramento de suas atividades. Também permite ao professor “o desafio de rever, e de reorientar a prática de ensino” (ANTUNES, 2003, p.12), além de agregar novos conhecimentos aos adquiridos na sua formação inicial, transformando e potencializando o seu ensino em sua sala de aula.

Outro fator importante no decorrer da formação do professor é o conhecimento que ele deve possuir sobre os documentos oficiais. Tais documentos farão parte da sua vida de docente, e têm por intuito orientar a construção do currículo que será utilizado no desenvolver das atividades nas escolas de ensino básico. O professor conta com esses documentos oficiais, que o auxiliam a compreender quais habilidades e competências o seu aluno precisa desenvolver. Neste caso, a BNCC (2018), por exemplo, vem orientar o currículo do ensino, buscando garantir que os alunos possuam um conjunto de habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento em diversas áreas da vida.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13).

A BNCC (2018), dessa forma, busca em conjunto com o professor desenvolver no aluno competências e habilidades que poderão ser usadas em diversas áreas da sua vida e não apenas no âmbito acadêmico. Com isso, o documento deixa claro para o docente o que o aluno deve saber, ou seja, conhecer e possuir um conjunto de saberes e valores que deve utilizar nos momentos que forem pertinentes ao longo de sua vida.

Outro documento oficial que deve ser conhecido pelo docente são os Parâmetros

Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCN (1998, 2000), que também buscam orientar acerca das habilidades e competências do aluno. Este documento auxilia o professor a compreender quais são os parâmetros que devem ser seguidos, como também ampara o docente no processo de construção do currículo, no seu planejamento e na orientação de seu trabalho em sala.

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (...) Estes parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-las, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo; não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los. (BRASIL, 2000, p. 4).

Os PCN (1998, 2000), assim, vêm com o intuito de orientar os professores buscando nortear a construção das atividades, abordagens e metodologias que podem ser utilizadas em sala. Ele também deseja influenciar positivamente o docente na sua atuação, desse modo, permite ao professor observar o desenvolvimento do aluno e rever e aperfeiçoar a sua prática.

Em resumo, compreendemos que o processo da implementação da disciplina e da formação do professor de português vem se constituindo como um percurso complexo e repleto de revisões. Entendemos que durante esse trajeto, o ensino de Língua Portuguesa esteve em constante mudança até chegar ao formato que temos hoje. Formato esse que, ao receber as novas contribuições das pesquisas científicas e dos vários debates existentes sobre o ensino, permanece em constante atualização e mudança.

Por fim, na próxima seção buscaremos discutir os eixos do ensino-aprendizagem e a importância que um bom trabalho com as práticas de linguagem, podem refletir em um uso consciente e formativo da Língua Portuguesa

2.1 EIXOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta seção, abordaremos três eixos das práticas de linguagem presentes no ensino de Língua Portuguesa: eixos de leitura, produção textual e análise linguística. Para isso, iremos

ressaltar o quão significativo são os usos de tais eixos no ensino de língua e como o trabalho com práticas leitoras e escritas planejadas e contextualizadas resultam num uso consciente e formativo da nossa Língua Portuguesa.

Décadas atrás, o ensino de língua estava preso à instrução de regras, repetições e nomenclaturas, as quais os alunos deveriam saber e repetir sem uma reflexão acerca do porquê estaria estudando e decorando aquelas regras. Dessa forma, as escolas e os professores acabavam por fornecer um ensino superficial da língua. O aluno, em contraponto, dizia não saber a própria língua, por associar seu aprendizado às dificuldades sentidas com o aprendizado de terminologias gramaticais.

Segundo Geraldi (1997, p.121), “a terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos ficaram. O primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental”. Atualmente, ainda é muito comum ouvir: “Não gosto de estudar português... Não sei português”, mas como é possível um falante fluente de Língua Portuguesa não saber a sua própria língua? O que acontece é o fato de termos uma associação indevida da língua com o que é ensinado na escola. O ensino insatisfatório e superficial que muitos de nós tivemos durante anos de ensino, acabou por refletir nessa concepção, enjoo e grande resistência ao aprendizado de Língua Portuguesa.

Além disso, a crítica feita por Geraldi (1997, p.121), no que se refere à “repugnância ao trabalho mental”, também nos faz referência às leituras, produções e análises linguísticas feitas pelos estudantes. Acostumados a realizarem atividades de leitura e escrita como método avaliativo, sempre buscam uma motivação para realizar as atividades propostas.

Compreendemos que os alunos sentem necessidade de ter estímulos ou motivos para a realização das atividades, seja ela qual for, por isso, é importante que eles entendam o porquê da realização daquela atividade e como aquela prática terá importância no seu dia a dia. A falta de explicação e compreensão da utilidade da atividade levanta no aluno questionamentos como: “Ah, por que eu tenho que fazer isso?” “Quando eu vou utilizar isso no meu dia a dia?”. Desse modo, vemos uma certa resistência para que leiam e produzam textos e, conseqüentemente, entendam como a gramática atua para a construção desses textos

Isso nos leva a pensar como o trabalho com as práticas de linguagem pode auxiliar o aluno a compreender os diversos usos da língua. Para isso, compreendemos que é necessário discutir os eixos da leitura, produção textual e análise linguística e como eles são pensados nos documentos orientadores e teorias do ensino. Com esse propósito, nos deteremos às concepções, propostas e habilidades que devem ser desenvolvidas na sala de aula, para que possamos, na seção da análise, traçar um contraponto entre o que deve ser feito e o que se

conseguiu fazer nos anos pandêmicos.

2.1.1 Práticas de linguagem: o eixo da leitura

A BNCC (2018) nos apresenta o eixo da leitura como aquele em que o aluno deve desenvolver competências que permitam a ele ter uma interação ativa com textos diversos e refletir de modo crítico sobre o que ali está escrito, compreendendo seus usos, condições de produção e circulação desses gêneros.

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas relevantes (...) (BRASIL, 2018, p. 71).

A BNCC (2018) mostra que o aluno deve desenvolver habilidades e competências que vão além da própria leitura, compreendendo também que, por meio dela, é possível realizar diversas outras tarefas. Dessa forma, o eixo da leitura prepara o aluno para as situações que eles possam encontrar ao longo da sua vida acadêmica ou pessoal.

Sabendo disso, compreendemos que a leitura tem um papel importante na vida de todos, pois acima de tudo possui um papel social, possibilitando ao indivíduo inserir-se na sociedade, como leitor crítico e consciente do mundo. Por isso, o ensino de leitura não deve ser desenvolvido de modo genérico e por meio de textos curtos e descontextualizados. É necessário, de outro modo, que os alunos tenham contato com diversos gêneros textuais, com níveis de complexidade progressiva, ao longo do seu percurso escolar.

Levando em consideração a necessidade da progressão desse aprendizado, o professor deve oportunizar leituras que ampliem o repertório cultural do aluno, envolvendo-o em atividades leitoras que desenvolvam seus sentidos e façam-no atribuir significados ao que ler, para além dos limites superficiais do texto

Desta forma, ser leitor vai muito além da atividade de decodificar, uma vez que, [...] no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios: do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo.” (BRASIL, 2000, p.62). Desse modo, ao dominarmos essas habilidades, torna-se possível fazer qualquer tipo de leitura, por meio de qualquer mídia, não nos prendendo apenas a textos impressos, mas qualquer outro meio digital, por exemplo, além

de que será possível mobilizar estratégias de leitura, compreender e interpretar o texto e o contexto em que foi produzido e conseguir refletir criticamente formando uma opinião sobre o que foi lido.

Reconhecemos que o professor possui um papel importante no desenvolvimento do seu aluno enquanto leitor. Ele tem a missão de incentivar e cativar seu aluno, buscando despertar nele o gosto pela leitura, sendo assim, o professor também deve ser leitor, pois como seria o docente capaz de despertar esse desejo se nem ele mesmo possui? Para desenvolver este hábito no aluno, o professor também deve possuir estratégias e executar um bom trabalho com a apresentação de textos interessantes e pertinentes, despertando no aluno o prazer pela leitura, para que isso se torne um hábito e, então, faça parte de seus gostos pessoais.

Ademais, o professor enquanto mediador precisa estar consciente dos objetivos que pretende atingir ao trabalhar a leitura com seus alunos. Estando claros seus objetivos, o professor deve então desenvolver abordagens que permitam aos alunos atingirem alguns objetivos através da leitura, como afirma Gonçalves (2017, p. 29):

O mediador, ao trabalhar a leitura com o aluno, precisa estar consciente dos objetivos que pretende atingir. Sugerem-se três. a. Espera-se que o aluno: aprenda lendo (leitura como instrumento de aquisição de conhecimento); b. aprenda a gostar de ler (leitura como prazer estético); c. aprenda a ler lendo (leitura como algoritmo, como domínio dos meios de abordagem de texto).

Além disso, temos consciência que a prática da leitura deve ser vista como muito mais do que ler corretamente as palavras, ou até mesmo apenas ler para aprender algo, esta prática vai muito além disso. Os alunos devem ter consciência de que a leitura não possui apenas uma única função, desse modo, eles devem compreender que por meio da leitura existe um mundo de possibilidades e que é possível ler para aprender, para conhecer algo, por prazer, para relaxar e distrair, por exemplo (ANTUNES, 2009).

Faz-se necessário ultrapassar a ideia de que a leitura escolar serve apenas para fins burocráticos e avaliativos. Isso acaba por empobrecer a leitura. Quando o aluno possui este pensamento, sua intenção e atenção passam a ser apenas dirigidas para a realização da atividade. Desse modo, ele passa a ignorar todos os outros elementos que cercam aquela leitura, como o gênero, a temática trabalhada, a estrutura do texto, como foi escrito, quem é o público leitor e, principalmente, quais sentidos ele possui.

Sendo assim, “Se o texto é a matéria-prima do professor de português, a escolha acertada da maneira de abordá-lo será determinante no sucesso ou fracasso das atividades a serem realizadas em sala de aula” (GONÇALVES, 2017, p.29), por isso, é imprescindível um trabalho

planejado que leve em conta a escolha de textos oportunos e interessantes e que esse professor promova um espaço em que a leitura seja atividade recorrente e sirva a propósitos diferentes e funcionais.

2.1.2 Práticas de linguagem: o eixo da escrita

Torna-se necessário reconhecer o papel que a escrita, assim como a leitura, possui na sociedade como prática social. É perceptível a importância que a escrita teve no contexto histórico da sociedade desde os primórdios até hoje. Através dela, o indivíduo pode marcar a sua passagem pela história conservando o seu percurso por meio dos textos. Conforme Antunes (2009, p. 209), “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal” porque, muito além da comunicação, escrever é inserir-se na sociedade através do discurso.

Na educação, o texto possui papel crucial para o desenvolvimento do indivíduo. Como afirma Geraldi (1997, p.135), “considero a produção de textos (orais e escritos) como partida e (ponto de chegada) de todo processo de aprendizagem”. Dessa maneira, a produção de um texto é vista como parte de um processo, com início, meio e fim. Exemplificando, na escola, ao se apresentar um gênero novo ao aluno, deve-se traçar um caminho que se inicia na apresentação do gênero até chegar a sua produção, passando por trajetos de análise e reconstrução, até chegar ao ideal almejado.

A BNCC (2018), enquanto documento orientador, apresenta o eixo de produção textual e nos traz orientações de como deve ser desenvolvido e organizado o currículo. Este documento traz o eixo da produção de textos como aquele que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (...)” (BRASIL, 2018, p.76). Assim, pretende-se que, através de práticas e estratégias adequadas, o aluno seja capaz de desenvolver qualquer tipo de texto, com diferentes intenções comunicativas.

Espera-se que, a partir do programado com este eixo, o aluno torne-se capaz de produzir diferentes tipos de gêneros, sabendo adequar os tipos textuais narrativos, dissertativos, descritivos àquilo que o gênero pede e precisa. Além disso, o trabalho com esse eixo intenciona dar autonomia ao aluno para que possa, pela escrita, expressar sua opinião, contar um fato, convencer alguém sobre alguma coisa, exercer seus deveres e buscar seus direitos como cidadão.

Para que o docente consiga desenvolver as capacidades de escrita do seu aluno, assim como na leitura, ele não pode fazê-lo de modo genérico ou descontextualizado, mas sim, respeitando todas as situações de produção dos diferentes gêneros. Desse modo, para a escrita de qualquer gênero, o aluno deve compreender que precisa cumprir alguns requisitos:

Para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e. se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p.137).

A aquisição das habilidades de escrita, domínio do código verbal e domínio dos gêneros textuais fazem parte de um longo e complexo processo que se estende por todo percurso escolar do aluno. Ao longo desses anos, iniciando na alfabetização, ele aprende os códigos e passa a codificar palavras e sentenças. Contudo, para a construção do texto, é necessário um trabalho continuado, que permita que o aluno conheça as peculiaridades dos gêneros, saiba diferenciá-los e entenda que servem a propósitos determinados.

Por isso, o trabalho escolar com a escrita deve envolver etapas de “planejamento, revisão, reescrita e avaliação, considerando-se adequação aos contextos em que foram produzidos” (BRASIL, 2018, p.78). Assim, o aluno adquirirá consciência das etapas de escrita, ou seja, compreenderá que é necessário fazer um planejamento do que pretende escrever, organização das principais ideias sobre o que irá dizer, revisão e reescrita desse texto, levando em conta as mudanças e adequações que precisam ser feitas, para por fim, poder chegar ao público destinado, seja ele qual for, para então ser avaliado.

Referindo-nos, especificamente, à avaliação do texto, é importante destacar que essa é uma questão que merece atenção na escola. Para que o aluno revise e reescreva seu texto, é necessário que o professor dê-lhe um feedback sobre a produção. Contudo, nem sempre, é possível um olhar atento do professor sobre o texto, não por falta de desejo do docente, mas pelas muitas questões que fazem parte das dificuldades da escola. A produção escrita, assim como comentamos na seção sobre leitura, precisa ter espaço na sala de aula e se é verdade que só se aprende a escrever escrevendo, o professor precisa ter meios para oportunizar a prática em sua sala de aula.

2.1.3 Práticas de linguagem: o eixo da análise linguística

Por meio da análise linguística é permitido "encaminhar conteúdos gramaticais de forma que possam ser re(conhecidos) pelos alunos como sendo úteis nas suas práticas sociais de recepção de textos e de produção de textos" (PARAÍBA, 2010, p. 58), ou seja, através da análise linguística é possível realizar uma reflexão sobre gramática no contexto de uso, possibilitando ao aluno compreender quais questões gramaticais são necessárias para a composição dos gêneros textuais em questão.

A BNCC (2018) apresenta o eixo da análise linguística como o que envolve uma série de procedimentos necessários para uma análise consciente dos elementos textuais, afirmando que:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Ainda segundo a BNCC (2018), a análise linguística se refere à observação e avaliação de vários elementos do texto, seja ele oral ou escrito. Nos textos orais, devem ser observados "elementos próprios da fala - como ritmo, altura, intensidade, variedade linguística (...)" (BRASIL, 2018, p. 80). No texto escrito, por sua vez, devem ser observadas questões como "coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos que são influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão", além dos elementos gramaticais que também têm sua importância na construção de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Neste eixo, o desenvolvimento da competência gramatical vem para auxiliar a escrita e a construção de uma leitura mais fluida. A gramática neste sentido é vista como instrumento necessário à construção da escrita e não apenas um conjunto de regras, assim, o aluno deve compreender como cada elemento textual influenciará no todo do texto.

Não há como desvincular o trabalho de análise linguística das práticas de leitura e escrita. Principalmente por meio de produções escritas, pode o professor perceber problemas de diversas naturezas: falta de coesão, problemas de construção sintática, ausência de concordância verbal e nominal, problemas morfológicos com o uso do plural ou conjugação verbal, desvios ortográficos, dentre tantos outros.

Sobre isso, vale ressaltar, no entanto, que o professor não deve confundir a prática de

análise linguística com uma “higienização do texto do aluno”. Não se deve analisar textos para apenas corrigir problemas gramaticais e ortográficos, mas trabalhar junto ao aluno o seu texto, para que ele compreenda quais elementos linguísticos internos o formam e são responsáveis pela sua construção (GERALDI, 2006, p. 74).

É nesse sentido que o texto torna-se um termômetro para o professor perceber as dificuldades linguísticas de seus alunos e, a partir dessa percepção, adequar sua aula e criar estratégias para minimizar os déficits. Nessa ocasião, o professor tem a possibilidade de diagnosticar problemas e elaborar aulas específicas para tentar saná-los.

Em resumo, vimos como os eixos de leitura, produção textual e análise linguística estão integrados. Para realizar uma atividade profícua com um deles, muitas vezes, é importante pensar no trabalho com outro eixo. Nas práticas de leitura, o professor deve buscar desenvolver habilidades capazes de tornar seu aluno um leitor crítico e reflexivo, capaz de compreender os sentidos dos textos mais diversos. Nas práticas de escrita, o professor deve construir um caminho planejado e sequenciado, para que seus alunos possam constituir-se escritores de gêneros diversos. Por fim, na análise linguística, é importante que se crie no alunado a consciência de que a gramática está a serviço do texto e que não há texto sem elementos textuais e gramaticais que o formem.

As tarefas não são simples quando pensamos na realidade do professor, principalmente, na realidade do professor do ensino público. Propiciar aulas bem planejadas de leitura e escrita, ou dedicar tempo para a correção de textos, estimulando, assim, a reescrita, são atividades que exigem condições mínimas que, muitas vezes, não estão à disposição e dificultam tanto a prática docente quanto o desenvolvimento linguístico do discente

3. ENTRE O REMOTO EMERGENCIAL E O HÍBRIDO: AVANÇOS E DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE NOVOS FORMATOS

Com a chegada da pandemia do Covid-19, no ano de 2020, diversas transformações aconteceram na educação do país. Mudanças e adaptações no ensino foram necessárias no decorrer desse período pandêmico. A educação básica saiu forçadamente de um ensino tradicional, voltado mais para o uso do quadro e do livro didático, para um ensino muito mais tecnológico e isso trouxe consequências.

Devido à extrema necessidade e urgência, observando o contexto no qual o país e a educação estavam vivendo, com a portaria Nº 343, em 17 de março de 2020, o Governo Federal, no §1º do documento citado, autorizou “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que [utilizassem] meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020, p. 39). Desse modo, foi permitido que o ensino de toda a rede básica e superior passasse a adotar a modalidade de ensino remoto emergencial, permitindo e garantindo a continuidade do ensino, minimizando assim o retrocesso da aprendizagem.

Mas, a comunidade escolar estava pronta para esta mudança tão abrupta e repentina? As escolas não estavam prontas para viabilizar o ensino a distância, mesmo que a LDB (2017), em seu artigo nº 32, §4º, já sinalizasse que o ensino fundamental deveria ser presencial, “[...] sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”; e em seu artigo nº 36, §17, inciso VI, também já garantisse, para o ensino médio, uma “educação a distância ou educação presencial mediadas por tecnologia” (LDB, 2017, p. 23 e 29).

Contudo, observamos que tais medidas não se tornaram unicamente suficientes, pois não garantiam os recursos e conhecimentos necessários, trazendo à tona a realidade das instituições escolares e da comunidade. Além disso, é importante ressaltar que a educação durante os anos de 2020 a 2022 passou por duas fases.

A primeira fase ocorreu através do ensino remoto emergencial, que foi uma estratégia utilizada para diminuir os impactos da ausência de aulas presenciais. Assim, os conteúdos curriculares passaram a ser ofertados de modo alternativo devido à situação de crise vivenciada. Essa modalidade, conforme Hodges apud Arruda (2020, p. 265) “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para aulas previamente elaboradas no formato presencial”, o que se diferencia do Ensino a Distância (EaD), justamente por seu caráter emergencial, tendo em vista ser algo provisório.

A segunda fase ocorreu após a diminuição dos casos de Covid-19 e a flexibilização das medidas restritivas, as quais antes impossibilitaram as aulas presenciais nas instituições. Nesse momento, o ensino híbrido passou a possibilitar uma volta às instituições, pois permitia o ensino presencial e o remoto com a utilização de tecnologias. Através dessa nova adequação, as escolas começaram a se adaptar novamente para esse momento e passaram a adotar novas medidas, dividindo e alternando as turmas ao longo das semanas, com o propósito de diminuir a quantidade de pessoas em sala de aula. Da mesma forma, medidas como utilização de álcool em gel, máscaras e outros materiais de higiene pessoal eram obrigatórios, assim como o distanciamento entre os alunos nas salas de aula.

3.1 Avanços na educação no período pandêmico

Inicialmente, a fase de implantação do ensino remoto emergencial tornou-se assustadora para todos, pois não era possível supor quanto tempo iria durar a pandemia do Covid-19. A princípio, pensava-se que seria um período curto de tempo, mas perdurou por 2 anos, tornando o ensino remoto emergencial indispensável à educação. No decorrer dessa implementação nas escolas, tornou-se possível notar as vantagens e desvantagens desse ensino, assim como também os avanços que trouxe à educação, mesmo que forçadamente.

Para que esse ensino desse certo, gestão escolar, professores, alunos e pais, ou seja, a comunidade escolar, precisavam estar abertos a esse novo modelo de ensino, além de precisarem entender que deveria ocorrer uma parceria forte entre todos. Nesse momento, a comunicação tornou-se peça fundamental.

Embora existisse um receio sobre como ocorreria o ensino-aprendizagem dos alunos nesse período, algumas vantagens foram observadas. A educação passou a atualizar-se de recursos tecnológicos, mesmo que forçada pela pandemia do Covid-19. Antes, a utilização de tecnologias na sala de aula do ensino básico era quase um evento, seja por não existir uma preparação de uma aula um pouco mais elaborada, seja por não haver recursos, seja por não haver um conhecimento sobre as tecnologias por parte do professor.

A cada dia, contudo, novas tecnologias aparecem, assim como novas ferramentas e possibilidades de ensino através delas. Com o aumento crescente desses avanços tecnológicos, a educação não pode e nem deve ficar para trás, principalmente, a educação básica e pública. Há muitos anos, as escolas particulares utilizam tecnologias no ensino, o que é um fator que pode causar grandes desigualdades na educação, pois apenas parte pequena da sociedade passa a ter acesso a determinados recursos e conhecimentos

A pandemia mostrou para a educação pública, também, que não é possível fugir dos avanços tecnológicos e que as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) são grandes aliadas e facilitadoras do ensino. Belloni (2002, p. 124), discutindo sobre a importância de integrar as TDIC ao ensino público, nos questiona:

Por que é urgente integrar as TIC nos processos educacionais? A razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

Segundo Belloni (2002), a razão para essa urgência na integração das tecnologias no ensino é evidente. A tecnologia já está presente em todos os âmbitos da vida dos alunos e por que não na educação? As tecnologias na sala de aula tornam-se fundamentais para preparar, adequar e auxiliar o aluno para as vivências dentro e fora dela, além de atuar para diminuição das desigualdades sociais, como dito.

No evento pandêmico que vivenciamos, aliar ensino e tecnologia foi imprescindível, principalmente, por possibilitar as aulas síncronas e atividades assíncronas. Isso fez com que não houvesse a necessidade de uma locomoção do aluno até a escola, minimizando as chances dele ser infectado durante esse trajeto ou até em sala por outros colegas. Ao proporcionar as aulas no formato do ensino remoto emergencial, permite que o aluno estude em sua casa, através do seu próprio smartphone ou computador. Obviamente, é necessário que tenha, além desses recursos, internet de qualidade, o que é fundamental para vivenciar tudo que essas TDIC permitem.

Com acesso a bons aparelhos e internet de qualidade, o aluno pode ter acesso a diversas plataformas e recursos. Pode utilizar o *whatsapp* como ferramenta de comunicação com o professor e com os colegas, pode acessar materiais e exercícios em plataformas de conteúdos, como *Google Meet*, o *Classroom* e o *Google Forms*, por exemplo, pode assistir a vídeos educativos na plataforma do *Youtube*, pode ouvir *Podcasts* educativos, entre outras alternativas (BARTON, LEE, 2015).

O professor, da mesma maneira, pode fazer uso de inúmeros recursos, tanto para facilitação de sua comunicação com o aluno, como para preparação de materiais e exercícios. Pensando nas possibilidades que plataformas como o *Youtube*, por exemplo, podem trazer para o professor em sala de aula, Barton e Lee (2015, p. 207) afirmam:

Quanto à educação formal em sala de aula, cada vez mais professores estão usando o YouTube como recurso para o ensino [...] Por exemplo, em sala de aula, os alunos podem ser convidados a realizar discussões orais acerca do conteúdo de um vídeo no Youtube ao qual tenham assistido antes da aula; alguns professores podem gravar e hospedar suas aulas no YouTube para os alunos revisarem o conteúdo depois da aula.

Barton e Lee (2015) estão corretos ao afirmar a utilidade do *Youtube* na sala de aula, para o professor e para o aluno. Plataformas como essa tiveram uma grande importância para a educação durante o ensino remoto. Além de permitirem ao aluno ver conteúdos de apoio e rever aulas gravadas pelo professor, também possibilitaram estudar antes da aula. Ao oportunizar que o aluno se prepare para a aula ou revise essa aula, diminui-se a responsabilidade do professor, que deixa de ser o único responsável pelo aprendizado do aluno, que, por sua vez, se torna mais autônomo e protagonista de sua formação escolar.

3.2 Dificuldades na educação no período pandêmico

A educação durante a pandemia passou por diversas transformações. Como falamos anteriormente, as escolas, para disponibilizarem aulas remotas, precisaram se adaptar a um novo formato de ensino. Essa adaptação não foi fácil. Do mesmo modo que o uso de aparelhos eletrônicos foi fundamental para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, a falta de acesso a eles foi o principal problema das escolas. A ausência de maquinários, como computador ou smartphone, juntamente com a falta de internet de qualidade estiveram recorrentemente presentes na realidade do ensino público.

Ficou rapidamente claro que, para transmutar o ensino para o modo remoto, era essencial acesso à tecnologia e isso normalmente é dispendioso para a escola e para a comunidade escolar. O que fazer, então, com os alunos que não tinham acesso a um computador, smartphone e/ou internet de qualidade? Pensando nessa necessidade, o Governo Federal autorizou que outros meios fossem disponibilizados, buscando minimizar essa desigualdade:

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis [...]” (BRASIL, 2020, p. 9).

Contudo, sinalizar a existência de diversas ferramentas e autorizar seu uso não foi suficiente para a implementação de uma modalidade de ensino até então distante dos professores e alunos. Todas essas transformações fomentaram o surgimento de uma necessidade iminente: o letramento digital de alunos e professores. Era evidente que plataformas, redes sociais e os diversos recursos multimidiáticos seriam interessantes nesse momento, mas como utilizar as salas de aula virtuais e todas as possibilidades da tecnologia sem que houvesse uma formação para isso?

Magda Soares (2002, p. 151) nos traz o conceito de letramento digital. Segundo a autora, o letramento digital é um “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. Levando em consideração essa afirmação, era certo que a comunidade escolar necessitava se apropriar das práticas que as novas tecnologias digitais possibilitavam ao ensino.

Recaía assim, principalmente sobre o professor, uma série de responsabilidades. Nesse cenário, seu papel tinha se modificado, se ampliado, pois, no contexto do ensino híbrido ou remoto, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 39), o professor “se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”.

A pandemia trouxe com ela uma nova obrigação para a escola e para os professores: continuar o processo de ensino-aprendizagem em novo formato. Mas como ser gestor de caminhos criativos e empreendedores sem um ambiente propício? Sem os recursos necessários? Na prática, na realidade do ensino público, o que se observaram foram tentativas de implementação com os recursos possíveis, o que exigiu, em muitos casos, uma sobrecarga de trabalho aos professores.

Professores de todos os níveis de ensino tiveram que se planejar, e adequar seus materiais para as plataformas. Além disso, tentando diminuir os impactos da ausência dos encontros presenciais, muitos se colocavam disponíveis em horários diferentes das aulas, utilizando ferramentas como o *whatsapp*, por exemplo, para encontros de orientação e correção de materiais. Junto a isso, dedicavam tempo para aprender a utilizar os recursos, buscando em tutoriais ajuda nesse letramento, pois, como lembra Mesquita (2013 apud Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015, p. 62), “o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar aquilo que domina”.

Outro problema enfrentado pelo professor se referia à avaliação: como saber se realmente o aluno estava aprendendo? Dúvidas recorrentemente surgiam sobre como avaliar, já que a distância entre professores e alunos era maximizada por conta das câmeras e microfones

sempre fechados dos alunos e das poucas interações nos *chats*. Isso impedia até mesmo o olhar para o aluno, essa habilidade docente extremamente importante na avaliação. Assim, diversas inseguranças surgiam, sendo a primeira delas saber se os alunos, ao menos, estavam ali, ou se, na verdade, os professores estavam sozinhos a se comunicar com o vazio.

Por fim, é importante ressaltarmos a consequência de toda essa problemática: grande evasão escolar. Diversos alunos deixaram de frequentar as aulas, muitos por falta de motivação, outros tantos pela falta de recurso tecnológico adequado ou mesmo um ambiente doméstico propício para ter aulas síncronas e realizar exercícios em plataformas digitais. Não é preciso mais que um exercício de lógica para saber que a distribuição de materiais impressos a serem lidos e preenchidos de forma autodidata não seria medida exitosa nem suficiente. Para muitos estudantes estar na escola, enquanto espaço físico, era o fator necessário para continuarem incluídos no sistema formal de ensino.

Como dissemos, podemos somar diversos avanços possibilitados pela introdução das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no universo escolar, mas essas contribuições só existem quando encontram um ambiente propício para sua instalação. A pandemia nos revelou o quanto a implementação do ensino nos formatos remoto ou híbrido é desafiadora e extremamente complexa, principalmente quando pensamos a realidade da escola pública e da comunidade escolar que essas escolas assistem.

[...] a introdução das TIC na educação é um processo complexo em que a sua força motivacional e a sua aura de modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de funcionamento da escola. Talvez sejam essas algumas razões que têm atrasado e dificultado que as TIC se integrem harmoniosamente, naturalmente, na educação (RODRIGUES apud GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p.34).

Ou seja, o processo de implementação de um ensino no formato híbrido ou presencial que utilize as inúmeras possibilidades das tecnologias da informação e comunicação já é um processo complexo em sua natureza. Pensar nessa inserção dentro de um período pandêmico, considerando todas as urgências, angústias e incertezas desse período foi muito mais desafiador. Contudo, não podemos desconsiderar que essa urgência também foi a responsável por sairmos da zona de conforto obrigatoriamente, pois tivemos que aprender novas formas de ensino-aprendizagem “à força”. Passados esses tempos, não podemos e não devemos deixar para trás os aprendizados obtidos, pois cabe a todos que fazem a educação aproveitar e integrar as TDIC às atividades da sala de aula, pois, como dissemos anteriormente, elas já se fazem presentes nas vidas cotidianas da maior parte dos cidadãos desse país.

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresentará o percurso de escolha e aplicação da metodologia da nossa pesquisa. Nele traremos a abordagem, natureza e procedimentos utilizados na pesquisa, assim como apresentaremos como foi realizada coleta de dados e a delimitação do corpus da nossa análise, além de mostrar o perfil da escola, dos professores e alunos, que foram nosso público alvo.

Acreditamos que através da metodologia utilizada na pesquisa, conseguimos compreender quais os principais desafios enfrentados por alunos e professores de Língua Portuguesa do ensino médio, no período pandêmico vivenciado nos últimos dois anos 2020-2022, além de compreendermos quais os aprendizados que ficaram e impactaram a vida de professores e alunos.

4.1 ABORDAGEM, NATUREZA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32) e tem sua natureza aplicada, visto que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

No que se refere aos procedimentos da pesquisa, ela se enquadra como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Nossa pesquisa se encaixa como pesquisa de campo, uma vez que, “além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza coleta de dados junto a pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisa” (FONSECA, 2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), visto que frequentamos a escola-campo para a distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I), conversa com os participantes, observação sobre dinâmicas escolares, aplicação dos questionários e entrevistas, que foram os instrumentos da nossa geração de dados.

Em nossa pesquisa bibliográfica, consultamos textos e documentos que versam sobre o ensino de Língua Portuguesa, assim como orientam e direcionam. Trouxemos também documentos que foram cruciais no período pandêmico, que direcionaram a metodologia e como o ensino deveria ocorrer nesse momento tão peculiar, assim como textos que ressaltam a importância das tecnologias na sala de aula e a diferença que tais recursos podem proporcionar ao ensino-aprendizagem.

O nosso capítulo teórico inicial, “O professor de português: formação docente e os documentos oficiais”, contou com os textos de Soares (2001), Oliveira (2010) e Antunes (2003), além de consultarmos os documentos oficiais: LDB (2017); BNCC (2018) e os PCN (2000) para o ensino médio. Neste capítulo, trouxemos o contexto da formação do professor, assim como ressaltamos a importância dos documentos orientadores.

No segundo capítulo teórico, “Eixos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: leitura, produção textual e análise linguística”, utilizamos para sua produção documentos orientadores como a BNCC (2018) e os Referenciais Curriculares da Paraíba (2010), além de diversos teóricos como Antunes (2003), Geraldi (1997) e Gonçalves (2017), que pensam e trabalham os três eixos de ensino: a leitura, a produção textual e a análise linguística.

No nosso terceiro e último capítulo teórico, que aborda o “Entre o remoto emergencial e o híbrido: Avanços e dificuldades de implementação de novos formatos”, utilizamos diversos documentos oficiais emitidos pelo Governo do País que asseguraram a educação nesse período pandêmico. Além disso, os estudos de Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015), Belloni (2002), Barton e Lee (2015), Soares (2002) e outros foram fundamentais para discutirmos sobre as vantagens e os impactos que os ensinos híbrido e remoto vêm causando na educação básica.

4.2 GERAÇÃO DE DADOS E DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Para a obtenção dos dados fomos a campo. Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba que está localizada na cidade de Mataraca e teve o apoio de 19 alunos do 3º ano do ensino médio e de dois professores de Língua Portuguesa da referida escola, assim como de dois outros professores de outra escola estadual do Vale do Mamanguape, localizada na cidade de Rio Tinto, com os quais realizamos entrevistas e questionários, constituindo o corpus da análise.

O motivo pelo qual foram inseridos outros professores na pesquisa, para além do professor da escola pesquisada, foi o anseio por outras experiências relacionadas ao ensino remoto emergencial. Achamos que teríamos um olhar mais ampliado sobre os temas que gostaríamos de analisar, se abarcássemos mais professores e, assim, mais vivências com o ensino remoto emergencial.

Para nossa pesquisa foi importante trazer os perfis: da escola, do nosso público alvo, os alunos de turmas do ensino médio, assim como o perfil dos professores que participaram da nossa pesquisa e vivenciaram o ensino remoto emergencial. Para a reunião dessas informações foram respondidos questionários. As informações fornecidas para o perfil da escola foram

coletadas através de questionário respondido pela secretaria da instituição. O perfil dos alunos só foi possível através de informações prestadas pela professora, como a disponibilização da lista de alunos, além das informações coletadas pela pesquisadora durante a execução da pesquisa.

As informações adquiridas sobre os docentes e sobre suas experiências com o ensino remoto emergencial foram disponibilizadas pelos próprios docentes, a partir dos seguintes recursos: professor 1: Entrevista presencial gravada em gravador, professor 2: Questionário formulado e disponibilizado pelo *Google Forms*, professor 3: Questionário enviado pelo *WhatsApp*, professor 4: Entrevista realizada pelo aplicativo *Google Meet* e gravada em gravador. Sobre os tipos de questionários aplicados aos professores, consultamo-los sobre o tipo que preferiam e, atendendo à preferência e às condições de todos, aplicamos.

As informações adquiridas sobre as experiências vivenciadas pelos alunos com o ensino remoto emergencial foram colhidas com a aplicação de questionário aplicado e disponibilizado pelo *Google Forms*. Através do questionário, conseguimos dezenove (19) respostas que versaram sobre as dificuldades enfrentadas por eles, assim como as facilidades e avanços que o ensino remoto emergencial trouxe.

4.3 PERFIL DAS ESCOLAS

ESCOLA 01

A nossa escola campo foi a Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, que está localizada na área urbana do município de Mataraca, litoral norte da Paraíba. A escola funciona nos três horários e mantém apenas o ensino médio e o EJA Médio. No período diurno funciona de modo integral com turmas do 1º ao 3º ano do médio, no período noturno mantém o ensino regular e o EJA Médio. Ao todo, a instituição possui doze turmas e cerca de 405 alunos.

Tratando da estrutura da instituição, o prédio foi construído especialmente para a escola e possui uma boa conservação. Além disso, a escola tem sua estrutura dividida em quatro pavimentos, com cerca de sete salas de aula, cozinha, banheiros, laboratórios, biblioteca e quadra coberta para a prática de exercícios físicos.

Por fim, para um bom funcionamento da escola são necessários funcionários dispostos a direcionar e cuidar da instituição. A escola conta com uma diretora, uma secretária, uma tesoureira, três serventes, três zeladores e um inspetor, além disso, o corpo docente é composto

por um total de 20 professores, sendo 10 deles prestadores de serviço e 10 efetivos.

ESCOLA 02

A segunda escola utilizada nesta pesquisa é a Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity, que está localizada na área urbana do município de Rio Tinto. A escola funciona apenas no período diurno, no qual mantém apenas turmas do ensino médio integral e conta cerca de 177 alunos.

No que trata da estrutura da instituição, o prédio foi construído especialmente para a escola e atende bem as necessidades da instituição. Além disso, a escola conta com salas especiais, área de recreação, quadra descoberta para a prática de exercícios físico, cozinha, banheiros e mobiliários adequados.

Por fim, referente ao âmbito administrativo, a escola conta com funcionários dedicados a darem seu melhor. Desse modo, fazem parte da rede de funcionários: um diretor, um secretário, um tesoureiro, dois zeladores e dois inspetores, além deles, a escola conta com um corpo docente constituído por cerca de 13 professores.

4.4 PERFIL DOS ALUNOS

Para a nossa pesquisa contamos com a colaboração dos alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio, de uma escola pública Estadual. A turma é composta por vinte e seis (26) alunos, sendo quinze (15) do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino, de classe social média. Dentre o total dos vinte seis alunos (26), apenas vinte e um (21) alunos entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O termo deveria ser entregue assinado pelos pais dos alunos ou responsáveis, tendo em vista que a grande maioria da turma é constituída de menores de idade, caso maior de idade, o aluno se tornaria responsável pelas informações prestadas. Dentre os vinte e um (21) alunos, apenas dezenove (19) alunos se comprometeram e responderam o formulário da nossa pesquisa.

4.5 PERFIL DOS(DAS) PROFESSORES(AS)

Para os professores, buscamos por um perfil específico. Primeiro, o professor deveria ser Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e segundo, deveria ter atuado em sala de aula no período pandêmico, pois desse modo seria capaz de compreender os avanços e dificuldades que

o ensino remoto emergencial trouxe.

Cumprindo esses critérios, localizamos duas professoras que estavam atuando no período do ensino remoto. Uma delas ainda é professora titular da ECI Pedro Poti, enquanto a outra apenas atuou do ano de 2021 a 2023, saindo da instituição no início do corrente ano. Os outros dois professores que se disponibilizaram a responder nossa entrevista são professores titulares de uma escola estadual, localizada na cidade de Rio Tinto-PB e cumprem os dois critérios necessários. Além disso, a escolha desses dois professores surgiu da necessidade de compreender mais profundamente como ocorreu esse ensino, como explicamos anteriormente.

A professora 1 é graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, como também especializada em Leitura e Produção de Textos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desde 2017. Além dos cursos que possui, a docente também realizou diversas outras formações continuadas como: Novo ensino Médio, Novas Tecnologias da Informação, Prevenção e Combate ao Bullying em ambiente escolar e Redação. Em 2018, iniciou sua carreira docente e ensinou nas modalidades de fundamental e médio na nossa escola campo ECI Pedro Poti, a qual mantém vínculo efetivo até o corrente ano.

A professora 2 formou-se em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2011, e após sua graduação não parou e continuou a se especializar. A professora iniciou a sua carreira como docente antes mesmo de estar graduada, no ano de 2009, além disso, adquiriu experiências ao trabalhar com alunos do ensino fundamental e médio em diversas instituições da rede pública e privada do Rio Grande do Norte e na rede pública da Paraíba, na nossa escola campo. Infelizmente, atualmente, não atua mais como docente da escola campo ECI Pedro Poti.

A professora 3 possui duas graduações, sendo uma licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e um Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue, além disso, tem especialização e mestrado em Letras. Desde 2010, atua como docente e possui experiências em diversas modalidades de ensino, como: o Ensino Fundamental anos finais, Educação de Jovens e Adultos médio (EJA), Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino profissionalizante e Ensino Médio Técnico. Desse modo, ela passou por inúmeras instituições da rede pública e privada, atuando como docente em escolas municipais de Rio Tinto, Senac, Senai, Faculdade Saberes, Faculdade N. S. de Lourdes, Faculdade Facen, entre outras. Por fim, atualmente possui vínculo efetivo com a rede Estadual da Paraíba, na cidade de Rio Tinto.

O professor 4 formou-se em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2017. Além da sua graduação, o professor especializou-se em Metodologia do Ensino de Letras e Literatura e em Gestão Escolar, como também possui uma

segunda Licenciatura em Artes Visuais. O professor realizou diversos cursos de formação continuada como: Uso de Tecnologias na Educação, Formação em Ensino Híbrido, Novo Ensino Médio e Monitoramento de Resultados Educacionais, todos esses cursos e formações o auxiliam na sua atuação docente. Ele atua desde 2018, com turmas do ensino Médio na ECIT Professor Luiz Gonzaga Burity, em Rio Tinto.

Por fim, após apresentado toda a metodologia da nossa pesquisa, como abordagem, natureza, procedimentos e recursos utilizados para a coleta de dados, abordaremos no próximo capítulo, passaremos para a análise dos dados gerados pela pesquisa

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discutiremos os dados de nossa pesquisa, analisando nosso corpus, que é composto pelas respostas dadas aos questionários aplicados a professores e alunos da rede pública de ensino de Mataraca-PB e Rio Tinto-PB.

5.1 A ESCOLHA DOS MÉTODOS DIDÁTICOS

Com a pandemia da Covid-19, a educação passou por um período de adaptação e renovação nos métodos para dar continuidade ao ensino. Visando essa necessidade e urgência, as escolas precisaram rapidamente se adequar aos novos meios de ensino e com a presença das tecnologias na nova sala de aula. Na escola campo pesquisada não foi diferente.

Para compreendermos melhor essas mudanças, perguntamos ao público de alunos, estudantes do 3º ano do ensino médio e aos professores de Língua Portuguesa, que vivenciaram esse período pandêmico que se estendeu do ano de 2020 a 2022, quais métodos e recursos eles utilizaram para dar continuidade ao ensino de língua portuguesa, quais foram os principais desafios e dificuldades enfrentados por eles nesse período e quais os maiores aprendizados trazidos com o ensino remoto emergencial e híbrido.

Sobre o primeiro tópico, métodos de ensino, questionamos os professores: “A pandemia da Covid-19 trouxe diversas mudanças, tanto na vida social como no ensino. Desse modo, qual foi o método escolhido pela escola para dar continuidade ao ensino?”

A gente teve três etapas, por assim dizer durante a pandemia...O primeiro momento foi os primeiros dois meses, quando começou o isolamento e na verdade a escola e o estado não tinham um plano do que iria ser feito. Então, a gente começou com atividades remotas...impressas né, as atividades eram entregues nas comunidades ou quem morava perto da escola vinha buscar. E algumas atividades também usando as redes sociais, a gente usava o Instagram da escola, postava conteúdos... é tipo enquete nos Stories, os alunos iam participando ou o próprio WhatsApp, a gente mandava algumas atividades no WhatsApp, mas o primeiro momento ficou muito mais material impresso... depois surgiu o uso do Google Meet e aí já começou a usar... as aulas remotas através do Meet para atender os alunos. E por fim, o último momento foi quando voltou de forma híbrida né, aí os alunos vinham para escola passavam apenas meio período, duas vezes por semana e complementavam as aulas de forma remota online. Então, os métodos utilizados foram basicamente esses: material impresso e depois as aulas remotas pelo Google Meet” (Professor 4)

Os outros professores entrevistados seguiram a mesma linha de resposta.

Principalmente, os métodos utilizados no período pandêmico foram: atividades impressas e uso de plataformas digitais para aulas síncronas. A princípio, as atividades impressas foram o modo encontrado pelos Governos do Estado e Municípios para conseguirem atender todos os alunos e permitir, de algum modo, que os conteúdos chegassem até eles, buscando minimizar os danos que esse isolamento causava. As apostilas de atividades continuaram como recurso até o fim da pandemia e foram escolhidas por muitos alunos como principal método de ensino, pois foram vistas como a oportunidade de continuar mantendo sua formação escolar.

Outro recurso, as plataformas de reuniões, como o *Google Meet*, vinham como forma de não se perder o contato com os alunos. Porém, para que fosse viabilizada, era necessário que professores e alunos tivessem equipamentos e internet de qualidade, o que muitas vezes não se observou.

O ensino híbrido, formato também mencionado, só foi possibilitado nos meses finais da pandemia. Nesse momento, as flexibilizações estavam chegando aos poucos e as instituições passaram a adequar novas medidas, para que assim fosse possível que os alunos estivessem ao menos meio período nas escolas. Medidas como uso de máscaras, álcool em gel, material de higiene pessoal e distanciamento social foram cruciais para esse retorno gradual até o novo normal.

Sobre o tema, perguntamos de forma semelhante aos alunos: “Qual foi o método escolhido por você para dar continuidade ao ensino de forma remota?” Ao perguntarmos isso, oferecemos também três opções: “apenas aulas *online*; apenas apostilas de atividades ou aulas *online* e apostilas de atividades”. A seguir, o gráfico com as opções e escolhas dos alunos:



Gráfico 01 - Métodos escolhidos pelos alunos para continuidade das aulas

Para a pesquisa, contamos com 19 (dezenove) questionários respondidos. Como observado, uma boa parte dos alunos, 42,1%, teve acesso a materiais impressos, enquanto 15,8% dos alunos tiveram apenas aulas *online*. O mesmo número, 42,1%, relatou ter tido acesso

a ambas ferramentas de ensino.

Como tínhamos ciência, antes da elaboração do questionário, desse método utilizado por muitas escolas: distribuição de materiais impressos, quisemos saber quais critérios foram utilizados para definir quais alunos receberiam apostilas e quais teriam acesso a aulas remotas. As respostas dos professores foram semelhantes: falta de acesso à internet.

As apostilas eram oferecidas para aqueles alunos que moravam mais distante, que não tinham acesso à internet, que não dispunham dos equipamentos eletrônicos, o celular, o computador, o tablet, então, esses alunos que moravam em sítios, que não tinham condições de acesso a esses meios tecnológicos. (Professor 1).

Recursos como internet, e aparelhos como *smartphone* ou computadores são indispensáveis quando pensamos em aulas *online*, pois apenas desse modo os alunos têm acesso a plataformas como o *Google Meet*, o *Google Forms*, entre outras. Mas, então o que fazer com alunos que não possuíam esses recursos? As apostilas de atividades impressas foram o único meio para alguns terem acesso aos conteúdos das disciplinas.

Sobre a escolha do método, os alunos também se manifestaram:

Quadro 01- Motivação para escolha do método

Aluno(a):	Resposta	Aluno(a):	Resposta
Aluno(a) 01	<i>Estava estudando online só que daí preferi pegar a apostila pois achei bem melhor do que as aulas online porque tinha algumas coisas para fazer e por muitas das vezes era muito corrido.</i>	Aluno(a) 11	<i>Por conta do aplicativo que não entrava.</i>
Aluno(a) 02	<i>No início estava nas aulas online, depois escolhi a apostila pois estava me sentindo muito sobrecarregada.</i>	Aluno(a) 12	<i>Porque era mais fácil para entender.</i>
Aluno(a) 03	<i>Porque não estava tendo tempo para ver as aulas, eu precisava ajudar minha mãe nos afazeres de casa.</i>	Aluno(a) 13	<i>Eu não tinha acesso à internet.</i>
Aluno(a) 04	<i>Não escolhi apostila, porém, escolheria pela facilidade e para não precisar ver aulas online.</i>	Aluno(a) 14	<i>Questão de trabalho.</i>
Aluno(a) 05	<i>Porque eu poderia aprender mais e me encaixar mais nas questões.</i>	Aluno(a) 15	<i>Facilidade.</i>
Aluno(a) 06	<i>Não tem acesso à internet, então essa foi a melhor opção.</i>	Aluno(a) 16	<i>Trabalho.</i>
Aluno(a) 07	<i>Não possuía lugar adequado para foco durante as aulas.</i>	Aluno(a) 17	<i>(O aluno escolheu aulas online)</i>

Aluno(a) 08	<i>Eu queria fazer as atividades de forma mais fácil.</i>	Aluno(a) 18	<i>(O aluno escolheu aulas online)</i>
Aluno(a) 09	<i>Estava acumulando muitas atividades online.</i>	Aluno(a) 19	<i>(O aluno escolheu aulas online)</i>
Aluno(a) 10	<i>A falta de internet e meio de comunicação.</i>		

Organização: autora.

Como é perceptível, diversos foram os motivos para a escolha dos alunos pelas apostilas de atividades. Ao observarmos a tabela, notamos que alguns motivos repetem-se com mais frequência. Os alunos 06, 10 e 13 relataram a falta de internet e de recursos tecnológicos para ter acesso às aulas *online* como motivação para a escolha. Além deles, o aluno 11 relatou que preferiu utilizar as apostilas de atividades impressas por ter dificuldade em acessar a plataforma de ensino, tal escolha é reflexo do acesso a uma internet de baixa qualidade.

Outro motivo que foi mencionado pelos alunos 01, 02 e 09 foi a sobrecarga que as aulas *online* estavam oferecendo e como isso refletia no acúmulo de atividades. Desse modo, os alunos acabavam sobrecarregados, tendo em vista que seriam diversas disciplinas solicitando atividades mais elaboradas do que as oferecidas nas apostilas.

É importante ressaltar que além do período atípico que esses alunos estavam vivenciando, a escola passou de ensino regular para ensino integral, ou seja, houve a necessidade de adaptação a duas realidades: o ensino em período pandêmico e a extensão desse ensino para dois períodos do dia.

Também foi mencionada, pelos alunos 14 e 16, a necessidade de trabalhar nesse período. Isso nos faz lembrar que essa é uma realidade observada bem antes da pandemia, por alunos maiores de idade que ainda frequentam o ensino médio, que sentem a necessidade de ajudar em casa com apoio financeiro. Essa necessidade tornou-se comumente vista no período pandêmico, pelos reflexos do avanço no número de desempregados.

Além da necessidade de trabalhar, os alunos 08 e 15 nos relataram que preferiam utilizar as apostilas por causa da facilidade. Além deles, o aluno 04 nos relatou que: “*Não escolhi apostila, porém, escolheria pela facilidade e para não precisar ver aulas online (Aluno 04)*”. Isso nos faz pensar que a quantidade de material oferecido nas apostilas de atividade era menor e o conteúdo mais sucinto e, talvez, mais fácil em comparação aquilo que estava sendo apresentado nas aulas *online* e esses alunos perceberam isso. Além deles, os alunos 05 e 12 relataram que sentiram mais facilidade em entender o conteúdo através das apostilas, o que refletia, segundo eles, em um melhor aprendizado.

É importante ressaltar que os alunos do ensino público saíram de um ambiente mais adequado ao ensino, a sala de aula, para o ambiente doméstico. O aluno 07 relatou que preferiu utilizar as apostilas de atividades pela falta de um lugar adequado para estudar, o que foi piorado pela necessidade de confinamento de todos da família em casa. Além da falta deste lugar adequado, compreendemos que existem inúmeras outras distrações no ambiente doméstico que acabam atrapalhando o foco do aluno.

Compreendendo a importância do material impresso para o ensino, no início da pandemia, buscamos ainda compreender como era feito o desenvolvimento, entrega e a devolutiva dessas atividades, perguntando aos professores como eram distribuídas as apostilas e se houve alguma formação para a elaboração de materiais.

Em relação ao suporte/formação para o desenvolvimento das apostilas, a Professor 1 relatou que *“Por parte da escola não houve nenhum suporte, nenhuma orientação, até não tínhamos coordenação pedagógica na época... cada um se virou da maneira como pode, da melhor maneira...”*. Do mesmo modo, os professores 2, 3 e 4 relataram algo bem parecido, ou seja, havia um consenso de que não houve suporte/formação para a elaboração das apostilas.

No que se refere à elaboração desse material didático, a Professor 2 menciona que *“A escola solicitava que as apostilas fossem bem resumidas, apenas duas laudas para a disciplina de Língua Portuguesa”*, resposta semelhante à do professor 4, *“O material era assim até bem simples, até pela questão da quantidade de questões mesmo ou de material que era produzido... Até porque eram muitas disciplinas...”*.

No que se refere à distribuição, os professores relataram que as apostilas eram feitas e distribuídas aos alunos que moravam mais distantes. Depois, eram devolvidas às escolas para correção.

Os alunos eles recebiam quinzenalmente esse material, então, eles tinham duas semanas né, para estudar os conteúdos, responderem as atividades e devolver... E a estratégia que a escola usou foi: os alunos que moravam mais perto vinham até a escola buscar, e os que moravam nas comunidades rurais, ou a gente envia pelos agentes de saúde ou outras pessoas que trabalham nessas localidades né, a gente foi criando pontos de apoio... para enviar o material e também para os alunos deixarem! A gente tem comunidades aqui que são bem distantes mesmo... então para o aluno vir ou algum parente é complicado! Aí a gente foi fazendo essa movimentação de apoio nas próprias comunidades. (Professor 4).

Observamos uma rede que se formou para a viabilização de acesso a esses materiais. Mas outra coisa chama a atenção. A discrepância entre o ensino público e privado. Sabemos que os alunos das redes particulares, com acesso a bens materiais, puderam dar continuidade a seus estudos, mesmo com os percalços da pandemia. Todo esse esforço observado na rede

pública, como criação de pontos de apoio para a distribuição do material foram importantes, mas sabemos que os impactos negativos dessa fase se fizeram sentir com mais força entre os alunos das escolas públicas estaduais e municipais do Brasil.

Essas escolas, carentes de recursos básicos como papel, se viram buscando formas de não perder o contato com o aluno, tentando minimizar os déficits de aprendizagem da maneira como podiam.

“Inclusive em relação ao material a escola não tinha papel suficiente, teve momento em que nós professores fizemos vaquinha, cotinha para comprar material, as folhas, para que as apostilas fossem feitas e distribuídas com os alunos que estavam mais distantes.” (Professor 1)

Além das apostilas de atividades, as aulas ocorreram também por meio de outro método de ensino: as plataformas digitais. Para acesso a elas, os alunos necessitavam de recursos tecnológicos como computador e/ou celular e internet de qualidade, além de letramento digital, que alunos e professores precisaram para dominar as plataformas. Assim, questionamos alunos e professores sobre quais plataformas foram utilizadas, se eram familiarizados com elas e se houve algum suporte técnico oferecido pela escola para esse manuseio.

Os professores responderam que as principais plataformas utilizadas foram o *Google Meet* e o *Google Classroom*, assim como acrescentam o *WhatsApp* como um dos principais meios de comunicação e entregas de atividades. Também foram mencionadas plataformas menos conhecidas como *Padlet*, utilizada pelo professor 1 e o *Kahoot* pelo professor 4.

Quando questionamos se já haviam utilizado algumas dessas plataformas antes, os professores 1, 2 e 4 afirmaram que não: *“a gente foi aprendendo, na verdade, a gente foi descobrindo essas plataformas, esses recursos para utilizar com os alunos...” (Professor 1)*. Já o professor 3 relatou que *“A escola ficou responsável apenas para organizar os links de acesso às aulas no Meet”*.

Sobre o suporte dado pela escola para manuseio dos recursos e plataformas, o professor 4 relatou que houve, sim, uma formação por parte do Governo do Estado. Vejamos o excerto a seguir:

O principal que a gente utilizou foi o Google Meet, na época não era conhecido pela maioria né, nem pelos professores, nem pelos estudantes. Havia outras plataformas como o Zoom, que eu por exemplo eu já conhecia, já utilizava, mas o Google Meet eu nunca tinha usado... Então quando começaram as aulas remotas e aí a Secretaria de Educação sugeriu que utilizássemos o Meet foi a primeira vez que a gente utilizou, aí houve sim uma formação [...] a Secretaria de Educação montou uma formação com os professores para possibilitar o uso dessas ferramentas... Aí houve

*outras plataformas para dar apoio, plataformas de jogos como o Kahoot...
(Professor 4)*

Percebemos que, para a maior parte dos professores, o letramento digital ocorreu, principalmente, de modo intuitivo e autodidata. Muitos dos professores das redes públicas e privadas tiveram que sair de suas zonas de conforto e aventurar-se em ambientes digitais de aprendizado que já existem há algum tempo, mas que eram desconhecidos e aparentemente difíceis. O período pandêmico fez surgir muitos tutoriais de ensino e compartilhamento de experiências entre professores, de todos os níveis, revelando que aprender é sempre possível, mas que é necessário tempo e motivação.

Do mesmo modo que questionamos os professores sobre a utilização das plataformas, perguntamos aos alunos se já as conheciam antes da pandemia. O gráfico a seguir, apresenta as escolhas dos alunos.

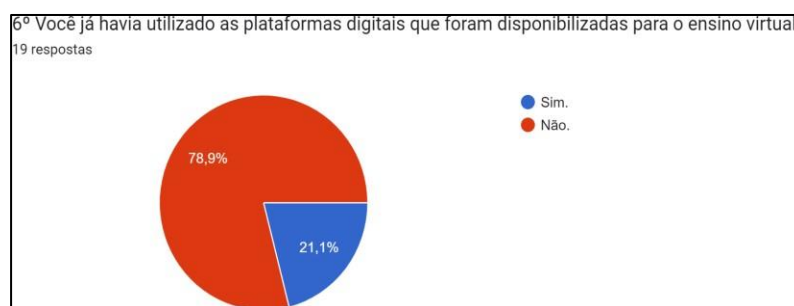


Gráfico 2 – Utilização das plataformas digitais pelos alunos

Observando o gráfico acima, vemos que 78,9% dos alunos nunca tiveram contato com plataformas como o *Google Meet*, o *Classroom* e outras, antes da pandemia. Um número bem elevado em comparação aos 21,1% que já conheciam, no mínimo, uma dessas plataformas. Esse alto número nos revela o impacto que esse novo ensino trouxe aos alunos, visto que não havia um letramento sobre a utilização dessas plataformas, como também ressalta a importância que o letramento digital teve nesse período.

Sabemos que a utilização dos recursos tecnológicos e digitais são fundamentais para o funcionamento do ensino remoto online. Para isso, recursos de qualidade são importantes, tendo em vista que a falta deles prejudica o ensino-aprendizagem. Assim, não basta ter equipamentos como celulares e computadores, bem como acesso à internet. Tudo isso precisa funcionar bem. Sobre isso, perguntamos aos professores e aos alunos se possuíam recursos materiais que oportunizassem o ensino remoto.

Os quatro professores afirmaram que possuíam, sim, recursos como computadores/smartphones e internet para dar as aulas. Contudo, informaram que, nem sempre

o acesso à internet permitiu que a aula fluísse bem.

“Às vezes, estava no meio da aula, da interação com os alunos aí caía tudo né, então era aquele desespero, aquela agonia, para tudo e falava pelo WhatsApp para voltar, para dar uma satisfação a eles, então era bem complicado” (Professor 1)

“Mas um dado momento quando a gente começou de forma híbrida, que a gente tinha que vim para a escola para fazer algumas das atividades, aí começou o problema com a internet que aqui é muito limitada, não é de boa qualidade...” (Professor 4).

Muitas preocupações se somaram nesse período. Os professores se desdobraram para produzir materiais impressos, slides para aulas síncronas, selecionar textos e preparar atividades criativas, que mantivessem a atenção das turmas. Mesmo assim, muitos contratemplos prejudicavam algo que já era complexo. Falta de conexão com a internet de alunos ou de professores fazia todo o planejamento e esforço se perderem.

Sobre o mesmo tópico, posse de recursos tecnológicos, responderam os alunos:

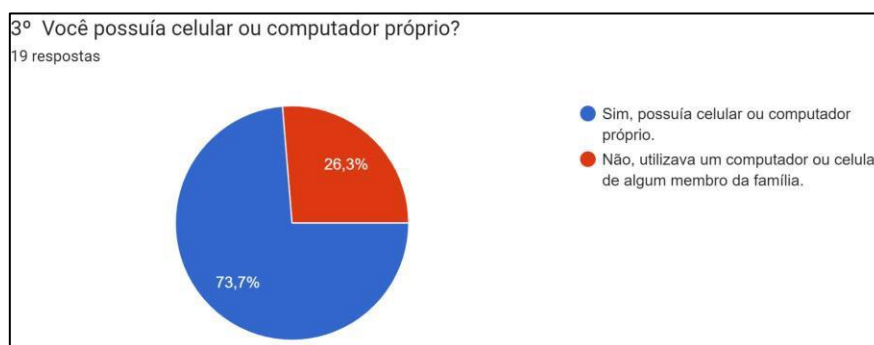


Gráfico 3 - Posse de celulares ou computadores pelos alunos.

Embora a maioria dos alunos tenha celular ou computador, sabemos que nem sempre esse equipamento é de boa qualidade. Os computadores, muitas vezes, são compartilhados pela família. 26,3% afirmaram não ter acesso a nenhum dos recursos. A falta deles trouxe à tona problemas sociais que antes não eram tão visíveis no ensino presencial, visto que não havia uma necessidade iminente de seu uso. A partir do momento em que essas ferramentas tornaram-se fundamentais, observamos mais um reflexo da carência de recursos financeiros. Sobre acesso à internet, perguntamos:



Gráfico 4 – Acesso à internet pelos alunos.

Ao compararmos o gráfico 3 e o gráfico 4, observamos que ter computador ou celular em casa não estava, necessariamente, relacionado ao acesso à internet, uma vez que, embora 73,7% tivesse aparelhos, apenas 68,4% tinha acesso à rede.

Talvez esteja aí a explicação para o fato da maioria dos alunos preferir materiais impressos. Esses permitiram maior autonomia e gerência do tempo. As aulas remotas exigiam mais dedicação, mais tempo e mais adequação do ambiente de estudo, sem contar os recursos materiais e tecnológicos envolvidos. Contudo, para aqueles que tiveram a possibilidade de contar com a tecnologia, o aproveitamento e o rendimento foram maiores. Foi isso que responderam os professores de forma unânime à questão “Qual grupo de alunos teve o melhor desempenho durante o ensino remoto: os alunos que tiveram acesso às aulas online ou os que utilizaram as apostilas de atividades?” Conforme os professores, aqueles que tiveram acesso às aulas *online*, sendo assíduos, participativos e atentos tiveram, ao final, melhores resultados.

Esse dado nos mostra que o ensino remoto não pode ser responsabilizado sozinho pela defasagem no ensino público observada nos anos de pandemia. Se todos os alunos tivessem tido acesso a recursos e a um ambiente propício de ensino-aprendizagem, certamente, a percepção sobre esses tempos pandêmicos, no que se refere à educação, seria menos dramática.

5.2 DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS ALUNOS

Nossa pesquisa também buscou compreender quais foram os principais desafios e dificuldades enfrentados por alunos, nesse período pandêmico. Para isso, perguntamos inicialmente: “Qual foi a sua maior dificuldade durante o ensino remoto?” Segue a seguir a tabela com as respostas enviadas no questionário:

Quadro 2 - Dificuldades enfrentadas pelos alunos

Aluno(a):	Respostas:	Aluno(a):	Respostas:
Aluno(a) 01	<i>Excesso de atividades, resistir ao sono da manhã, distrações no celular (notificações, jogos, mensagens, etc.) dificuldade em usar as plataformas de ensino com: Word, Drive, Classroom, etc.</i>	Aluno(a) 11	<i>Desenvolver o aprendizado.</i>
Aluno(a) 02	<i>Foi mais nas aulas online no começo por não ter internet, mais depois que eu peguei a apostila melhorou muito.</i>	Aluno(a) 12	<i>Matéria de Matemática.</i>
Aluno(a) 03	<i>Comparecer a todas as aulas online, pois às vezes eu tinha a obrigação de ajudar meu pai no trabalho.</i>	Aluno(a) 13	<i>Tirar minhas dúvidas.</i>
Aluno(a) 04	<i>Foi a questão das horas de entrar nas aulas por conta de eu estar trabalhando.</i>	Aluno(a) 14	<i>Sem dificuldade.</i>
Aluno(a) 05	<i>Minha maior dificuldade foi não ter aprendido muito nas aulas online.</i>	Aluno(a) 15	<i>Prestar atenção.</i>
Aluno(a) 06	<i>Como conseguir responder assuntos que eu nunca tinha estudado.</i>	Aluno(a) 16	<i>Me concentrar.</i>
Aluno(a) 07	<i>Não conseguir ter um foco e não entender alguns assuntos</i>	Aluno(a) 17	<i>Aprender tudo</i>
Aluno(a) 08	<i>Acompanhar as atividades e entender alguns assuntos.</i>	Aluno(a) 18	<i>Explicações.</i>
Aluno(a) 09	<i>Entender o assunto e aprender sobre.</i>	Aluno(a) 19	<i>Aprender.</i>
Aluno(a) 10	<i>Responder em algumas plataformas.</i>		

Organização: autora.

Ao analisarmos a tabela, percebemos que a dificuldade que mais se repete é a dificuldade de aprendizagem, presente nas respostas da maioria dos alunos. Para eles, o ensino remoto não favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. Como imaginávamos que essa resposta seria dada pela maioria, questionamos em seguida: “Você sentiu dificuldades em aprender no ensino remoto?”, com o intuito de observar a porcentagem daqueles que não acharam fácil assimilar os conteúdos nesse período. Sobre isso, temos os seguintes dados:



Gráfico 5 – Dificuldade de aprendizado no ensino remoto.

O gráfico nos afirma que 84,2% dos alunos tiveram dificuldade de aprendizagem. Este alto número de alunos confirma nossa hipótese de que, nesse período, a maioria dos alunos relataria que aprender, de fato, os conteúdos das disciplinas, de maneira distante do professor, seria muito desafiador. Compreendemos que esse período foi muito complexo, pois sabemos que os alunos não estavam preparados para o ensino remoto, que exige uma boa dose de concentração e disciplina.

“Distrações no celular” (aluno 01) e “não conseguir ter foco” (aluno 07) estão justamente relacionados à concentração mencionada. Junto a isso, também foi mencionado o excesso de atividades e a dificuldade em sanar as dúvidas, ou seja, a ter um *feedback* do professor.

Além desses fatores, os alunos 06 e 10 relatam que tiveram dificuldades em responder às atividades, um problema que está relacionado à compreensão do conteúdo, mas também à dificuldade em utilizar as plataformas, ou seja, o letramento digital era insuficiente para que o aluno conseguisse utilizar os meios de ensino de modo adequado.

Os alunos 03 e 04 ainda relataram dificuldades em manter a frequência das aulas, pois necessitavam trabalhar e consequentemente não conseguiam ser assíduos. Outro aluno afirmou que sua maior dificuldade era a falta de acesso à internet, uma questão que melhorou no momento em que teve os materiais impressos em mãos.

Observamos, então, com as respostas dadas que, no ensino público, principalmente, a interrupção dos encontros presenciais teve impacto significativo na formação do aluno. Na resposta do aluno 06, ele questiona como é possível responder a conteúdos que ele nunca havia estudado? Ou seja, fica evidenciado que “estudar” se refere aí ao processo de interação que acontece em sala de aula, quando o professor apresenta um tema, exemplos, sana dúvidas, faz exercícios e todo um acompanhamento que não foi possível de existir a distância.

Reforçando essas impressões, ao questionarmos sobre as desvantagens que o ensino remoto trouxe, os alunos voltaram a mencionar os mesmos problemas: dificuldade de aprendizagem, dificuldade de concentração, excesso de atividades apresentadas pelos

professores, dependência dos recursos tecnológicos, junção das atividades domésticas e escolares. O aluno 02 ainda mencionou que o lado emocional dos alunos estava muito abalado nesse período, o que dificultava ainda mais a atenção.

Quando pensamos nas perguntas que seriam feitas aos alunos, levamos em consideração o fato de que, para os professores, esse período era tão inédito quanto para os alunos. Assim, a avaliação da aprendizagem seria um terreno desafiador, pois estaria ausente a avaliação presencial, que conta com o “olhar para o aluno” como uma forma de avaliar, suas interações em sala, seus questionamentos. Por isso, também, nesse período, foram propostos muitos exercícios, muitos materiais que visavam garantir que o aluno, de alguma forma, se debruçasse sobre os conteúdos, estudasse-os e exercitasse-os.

Se, de um lado, os professores pensavam em formas de ministrar e avaliar as aulas, do outro, os alunos recebiam essa grande carga de leituras e atividades para realizar. Pensando nessa questão, perguntamos a eles:



Gráfico 6 - Sobrecarga de atividades escolares.

Ao observarmos o gráfico, notamos que 63,2% dos alunos afirmam que sentiram esta sobrecarga de atividades escolares. Por outro lado, apenas 36,8% dos alunos afirmam que não se sentiram sobrecarregados. A questão da sobrecarga está vinculada aos fatores que mencionamos anteriormente, mas também ao acúmulo de atividades escolares e domésticas, pois sabemos que o período pandêmico exigiu que os alunos permanecessem em casa e em seus domicílios, muitas vezes, são requisitados a realizarem serviços domésticos.

Outro fator que foi visto como desvantagem/dificuldade e esteve repetidamente nas respostas dos alunos foi a falta de um lugar adequado para que os alunos estudassem. Isso resultou em problemas de aprendizagem e concentração, por exemplo. Para compreendermos melhor se eles possuíam um lugar apropriado para estudarem e se isso influenciou na aprendizagem deles, perguntamos: “Você possuía algum lugar adequado em casa para estudar? Caso não, você acha que isso pode ter influenciado o seu aprendizado?”. Para melhor entendermos as respostas dos alunos, analisaremos a tabela abaixo:

Quadro 3 - Lugar adequado para o estudo

Aluno(a):	Respostas:	Aluno(a):	Respostas
Aluno(a) 01	<i>Não tinha lugar adequado. Estudava na cozinha ou no quarto e isso afetava sim, pois na cozinha minha mãe quando passava tirava minha atenção e no quarto eu dormia. E isso afetou o meu aprendizado.</i>	Aluno(a) 11	<i>Não tenho um lugar adequado.</i>
Aluno(a) 02	<i>Não. Porque acabava por ficar perdida nas atividades, não tinha uma organização adequada e acabava por ser desconfortável.</i>	Aluno(a) 12	<i>Sim, tinha o meu quarto.</i>
Aluno(a) 03	<i>Eu geralmente estudava no meu quarto, no terraço de casa ou nos outros cômodos! Pode ser que tenha influenciado um pouco sim.</i>	Aluno(a) 13	<i>Sim, meu quarto.</i>
Aluno(a) 04	<i>Não tive acesso a um lugar adequado, por isso, acabei tendo muita dificuldade por conta do barulho de familiares em casa.</i>	Aluno(a) 14	<i>No meu quarto.</i>
Aluno(a) 05	<i>Não, foi um pouco difícil pois não é a mesma coisa que estar em uma sala de aula.</i>	Aluno(a) 15	<i>Sim, muito.</i>
Aluno(a) 06	<i>Não, com certeza! Pois dependendo do lugar onde eu estudava havia muito barulho.</i>	Aluno(a) 16	<i>Não. Sim.</i>
Aluno(a) 07	<i>Não, talvez por isso não tenha me desenvolvido bem.</i>	Aluno(a) 17	<i>Sim. Sim.</i>
Aluno(a) 08	<i>Não, isso dificultava meu aprendizado.</i>	Aluno(a) 18	<i>Sim.</i>
Aluno(a) 09	<i>Não, e era horrível desenvolver um aprendizado.</i>	Aluno(a) 19	<i>Sim.</i>
Aluno(a) 10	<i>Não, mesmo assim influenciou em nada.</i>	Aluno(a) 20	

Organização: autora

A tabela acima nos mostra que (13) treze alunos não possuíam um lugar adequado para estudar e que isso afetava, sim, de diversas maneiras o seu aprendizado. Apenas um aluno informou que não possuía um lugar adequado para estudar, e isso não influenciou negativamente seu aprendizado. Os outros (06) seis alunos informaram que possuíam um lugar adequado e apresentaram os seus próprios quartos como esse ambiente.

Os alunos que não possuíam um lugar adequado para estudar relataram que os cômodos de suas casas como cozinha, quarto e terraço passaram a ser as suas salas de aula. Além disso, os alunos também informaram que diversas eram as distrações e que isso afetava na sua aprendizagem, ou seja, as residências não possuíam estrutura, conforto e liberdade para simular o ambiente da sala de aula, o que refletia em falta de organização, dificuldade de concentração e déficit de aprendizagem.

Por último, perguntamos aos alunos se eles possuíam algum apoio para a realização das atividades. Vejamos o gráfico com as respostas:

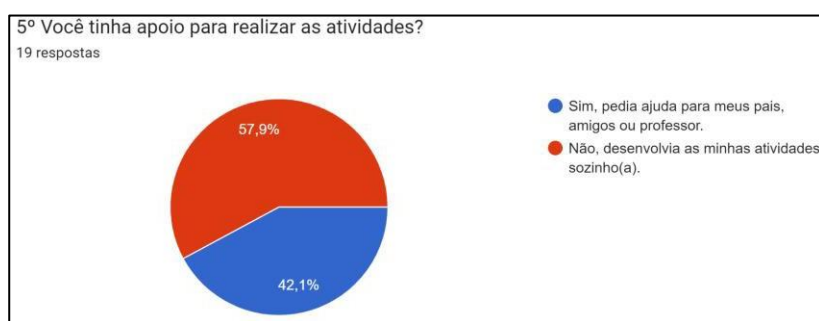


Gráfico 7 - Apoio para realização das atividades escolares.

O gráfico nos mostra que 57,9% dos alunos conseguiram desenvolver sozinhos suas atividades, em contrapartida, 42,1% dos alunos necessitavam de algum tipo de ajuda, seja de um colega, seja dos pais, seja do professor. Podemos perceber que, nessa questão, o gráfico apontou uma proximidade em relação à porcentagem dos alunos que necessitaram ou não de algum tipo de ajuda. Por fim, compreendemos que os alunos sentiram alguma dificuldade na resolução das atividades e que isso pode ser reflexo de dúvidas na compreensão do conteúdo e/ou exercícios, o que nos reforça a ideia que, pelo menos no que se refere ao ensino público, muito se tem que caminhar para pensar na inserção das tecnologias no universo do ensino básico público. Por ora, é a sala de aula que oferece ao aluno do ensino básico um ambiente propício de aprendizagem em que, ferramentas e estratégias digitais podem ser parte do processo, mas não um substituto das práticas presenciais tão importantes para a formação do aluno.

5.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Inúmeras foram as dificuldades vivenciadas pelos professores durante o ensino na pandemia e elas variaram desde a sobrecarga de trabalho até problemas com a evasão escolar, para citar alguns poucos. Um fator de grande impacto foi o fato da pandemia da Covid-19 ter surpreendido a todos. Assim, não havia planos de emergência e isso foi bastante sentido na esfera do ensino. Buscando compreender como isso se deu na escola campo, perguntamos aos professores: em sua opinião, a escola estava pronta para receber esse novo modelo de ensino?" Como resposta recebemos um sonoro "Não" de todos os professores, que relataram que *"embora, o ensino em plataformas digitais e recursos digitais fosse uma necessidade há anos, a escola não estava preparada"* (Professor 3). Os professores 1 e 4 mencionaram que foi um período de reinvenção e de mudança "forçadas" para a educação, que se viu obrigada a se adaptar e transformar. Do contrário, ficaria para trás em déficit extremo.

Outro fator problemático foi a carga horária dos professores. Sabemos que a carga horária de um professor costuma ser longa e não se resume, apenas, ao período em que se encontra na instituição, começando bem antes, em casa, com a preparação e/ou a correção de atividades, estendendo-se ao longo do dia. Entendendo isso, perguntamos aos professores: “Sobre a quantidade de trabalho neste período, houve modificação?”

O professor 2 nos respondeu que: *“Sim. Exigiu mais tempo na elaboração de materiais e nas correções das atividades enviadas pelos alunos”*. É importante ressaltar que, nesse período, o professor precisava elaborar não apenas uma aula, mas duas, tendo em vista que era necessário que ele produzisse o material impresso para os alunos e, além disso, planejasse e elaborasse slides e material diariamente para as aulas *online*, pois recursos como livros e quadro já não faziam mais parte da sala de aula nesse momento.

O Professor 4, corroborando o professor 2, também discorreu a respeito da sobrecarga de atividades no período pandêmico:

Eu dizia que eu trabalhava muito mais no período que a gente estava na pandemia, na forma remota, do que no presencial. E olhe que eu trabalha em escola integral, são 40h semanais, eu passo o dia inteiro, a semana inteira na escola, mas eu me sentia muito mais exausto trabalhando em casa, porque uma coisa é eu preparar uma aula para eu dar para 30, 40 alunos de uma única vez, outra coisa era eu ter que preparar materiais para aula remota, aí eu precisava preparar um material para ser enviado para os alunos em uma outra plataforma, para eles fazerem as atividades, aí precisava preparar outro material para os que recebiam impresso[...] Então era sim, o dobro, o triplo de trabalho do que presencial...(Professor 4).

O ensino remoto exigiu muito, tanto de professores quanto de alunos, cada um a seu modo. O professor 1, assim como os outros professores, confirma que houve essa mudança brutal em horas trabalhadas e acrescenta uma informação importante: *“a gente não tinha hora para atender os alunos...”*. Vejamos seu relato sobre isso:

Demais! Demais! Então assim a gente não tinha hora para atender os alunos... Os alunos mandavam questionamentos, dúvidas, queriam tirar dúvidas de noite, no domingo, feriado, não tinha um limite... Assim, o expediente de trabalho era ilimitado, a qualquer hora você poderia se deparar como uma pergunta do aluno no WhatsApp, principalmente o WhatsApp era um canal que foi muito eficiente nesse momento de pandemia...então o trabalho duplicou... A casa, o quarto da casa virou uma sala de aula né, a gente teve que adaptar... então transformar o ambiente de casa em um ambiente de trabalho. (Professor 1)

Percebemos que a carga horária aumentou de todos os modos. Para os professores,

acreditamos, era ainda mais complexo, pois sabemos que são, principalmente, as mulheres que acumulam as funções de profissionais, donas de casa e mães. Somando essa realidade ao contexto vivenciado de preocupações com a saúde da família, e o próprio estresse que o período pandêmico impôs, tínhamos um quadro de professores com uma rotina exaustiva e sem previsão de mudança.

Outro ponto de destaque sobre as principais dificuldades enfrentadas referiu-se ao acesso às plataformas. Embora os professores tivessem acesso e tenham se esforçado no aprendizado do manuseio desses ambientes, nem todos os alunos compartilhavam dessa mesma disponibilidade, como vimos na seção anterior. Esse foi um foco de grande preocupação por parte dos professores.

“O pouco acesso de muitas pessoas no Brasil [...] muitos alunos, eles ficaram à margem desse processo todo, muitas coisas eles perderam, deixaram de aprender porque eles não tinham acesso às plataformas” (Professor 1).

O professor 4 também destaca a falta de interação ou a interação reduzida no ambiente das plataformas, mesmo nos encontros síncronos. A sala de aula virtual não se mostrou um espaço de compartilhamento fácil. Mesmo se todos estivessem presentes, a maioria não se sentia confortável para abrir a câmera e o áudio, participar, questionar, sanar dúvidas: *“Então é aquele velho problema na pandemia: as câmeras desligadas, a falta de contato mesmo do estudante, essa foi a maior desvantagem e continua sendo das aulas remotas”*. Para ele, a falta de contato presencial, da observação *in loco* dos problemas de aprendizado dificultam imensuravelmente o processo de ensino.

Todas essas questões: dificuldade de acesso à plataforma, desmotivação e falta de recursos eram fortes motivos para uma possível desistência da escola nesse período. Por isso, perguntamos aos professores: “Houve evasão escolar ou desistência dos alunos? Se sim, por qual motivo você acha que isso aconteceu?”

Para todos os professores entrevistados houve, sim, um grande número de desistência e/ou evasão escolar: *“Sim. Muitos ficaram desmotivados por não conseguirem acompanhar as aulas, a falta de recursos por parte dos alunos contribuiu para que vários desistissem” (Professor 2).*

Para além dos esforços da escola que, em alguns casos, buscou reencontrar os alunos, tentando inseri-los nesse novo formato, verificou-se grande evasão escolar no período da pandemia. Segundo dados apresentados pela organização *Todos pela Educação*, “244 mil crianças, entre 6 e 14 anos, estavam fora da escola no segundo trimestre de 2021, um aumento

de 171% em comparação ao ano de 2019¹”.

Uma vez distantes da escola, a escola precisou buscar mesmo por esses estudantes e alguns de fato sumiram né, a gente não conseguia contato com os pais, o número que era disponibilizado a gente ligava e não atendia, às vezes, não tinha um colega que passasse essa informação, então alguns desses estudantes de fato desapareceram do cenário, por assim dizer, e são esses que moram em regiões mais distantes e que a gente realmente perdeu o contato. (Professor 4)

O professor 3 vivenciou um quadro diferente, relatando que, em sua escola, houve pouca desistência ou evasão de alunos, mas sublinhou um problema que foi recorrente: resguardados de serem reprovados, pois a orientação era que se considerasse o quadro emergencial, muitos alunos passaram a não fazer atividades ou frequentar as aulas, pois sabiam que, de qualquer forma, obteriam a aprovação no final do ano letivo: “*Alguns dos estudantes não fizeram atividades ou participaram das aulas, sendo aprovados no final do ano letivo, e estavam cientes que seriam promovidos.*” (Professor 3).

O descompromisso por parte dos alunos, nesse sentido, refletiu em diversos outros problemas, não só para ele, como também para a instituição de ensino. Por fim, tendo em vista todos os impactos trazidos por esse período, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a alunos do ensino público, perguntamos aos professores: “É possível perceber dificuldade de aprendizagem dos alunos nos conteúdos de Língua Portuguesa após o retorno ao normal? Se sim, quais?”

Todos os professores, sem exceção, afirmaram que as principais dificuldades apresentadas pelos alunos referem-se a déficits na leitura, interpretação de texto e escrita. A turma pesquisada tem uma particularidade: no início da pandemia, estavam no 9º ano do ensino fundamental. Assim, adentraram o ensino médio justamente no período pandêmico, cursando os dois primeiros anos dentro da realidade crítica que a pandemia impôs ao ensino público.

“Então, por exemplo, eu vou trabalhar questões gramaticais que envolvem coerência e coesão do texto e algumas habilidades básicas como, por exemplo, conhecer algumas regras gramaticais, regência verbal, uso dos conectivos eles desconhecem [...] as dificuldades de interpretação e compreensão textual são muitos marcantes, eu tenho a impressão que nesse período eles pararam de ler até...” (Professor 4)

O professor menciona, então, a importância dos últimos anos do ensino fundamental

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>. Acesso em 10 de maio de 2023

para os primeiros anos do ensino médio. Um caminho deveria ter sido pavimentado, para que os conteúdos próprios dessa última fase fossem ministrados sem problema. De modo contrário, colocam os professores que mesmo a compreensão leitora foi afetada pela pandemia, pois exercícios de interpretação têm demonstrado que os níveis esperados pelos alunos do ensino médio não são observados nos *alunos da pandemia*.

Além disso, fatores emocionais também foram mencionados pelos professores. Sabemos que a pandemia foi um período assustador, de incertezas e perdas, o que acabou abalando emocionalmente a todos. Crianças e adolescentes, que já têm questões que são próprias ao desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico da fase vivenciada, tiveram que conviver com tempos nebulosos e futuro bem incerto na época.

Como exemplo dos impactos desse tempo, temos a pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Nos resultados da pesquisa, constatou-se que “dos 642 mil alunos ouvidos, 440 mil relataram sequelas na saúde mental, ou seja, 69% do total: 33% dos alunos têm dificuldades de concentração, 18% se sentem exaustos ou pressionados e 18% perdem o sono por causa de preocupações”².

Não acreditamos que essa realidade seja apenas no sudeste, mas, de outra forma, seja a mesma em outras regiões do país e, também, não tenha afetado somente o quadro de alunos, mas esteja presente no corpo docente que, vimos, teve que se adaptar a um período de aprendizados e cobranças, tendo que driblar as questões de ordem profissional e pessoal que fizeram parte de suas vidas por longos meses.

5.4 APRENDIZADOS TRAZIDOS PELO ENSINO REMOTO - O OLHAR DO ALUNO

O ensino remoto trouxe diversas vantagens para a educação e fez com que, mesmo que forçadamente, ela se atualizasse. A utilização de novas metodologias de ensino fez com que novas tecnologias habitassem todas as salas de aulas do país. Além disso, possibilitou ao aluno conhecer e desenvolver habilidades sobre diversas plataformas *online* de ensino, além de tornar seu aprendizado mais autônomo. Cientes disso e pensando nos possíveis aprendizados que o ensino remoto trouxe, perguntamos aos alunos quais foram eles.

² Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em 10 de maio de 2023

Quadro 4 - Aprendizados do ensino online

Aluno(a)	Resposta	Aluno(a)	Resposta
Aluno(a) 01	<i>Os estudos eram mais agradáveis porque aumentava a interação familiar que não existia muito, por conta da carga horária de uma escola integral. Ter a opção de estudar em casa, sem preocupações como: usar uniforme padrão da escola ou ligar para aparência, não existiam.</i>	Aluno(a) 11	<i>Poder estudar em casa.</i>
Aluno(a) 02	<i>As vantagens foram os meios de tecnologia como slides e vídeos aulas pelo Youtube e também ajudou muito no meu desenvolvimento na área da tecnologia.</i>	Aluno(a) 12	<i>A vantagem é que eu não precisava acordar muito cedo.</i>
Aluno(a) 03	<i>Poder se comunicar melhor com o professor, fazer o estudo no seu próprio ritmo e ter flexibilidade nos horários de estudos.</i>	Aluno(a) 13	<i>As vantagens é que eu estava em casa por ser casada tava tranquilo para mim fazer as coisas.</i>
Aluno(a) 04	<i>As vantagens é que trouxeram as vastas formas de fazermos atividades, como o Word, o Google Forms, entre outros.</i>	Aluno(a) 14	<i>A vantagem foi aprender coisas novas.</i>
Aluno(a) 05	<i>A vantagem é entender vários assuntos que nunca tinha visto.</i>	Aluno(a) 15	<i>Acessibilidade.</i>
Aluno(a) 06	<i>As vantagens foram poucas, a única vantagem era não ter que andar até a escola.</i>	Aluno(a) 16	<i>As vantagens porque eu ficava à vontade.</i>
Aluno(a) 07	<i>A vantagem é que eu estava no lazer da minha casa.</i>	Aluno(a) 17	<i>Só pelo fato de ficar em casa.</i>
Aluno(a) 08	<i>A vantagem foi de ficar em casa.</i>	Aluno(a) 18	<i>(Aluno não informou as vantagens)</i>
Aluno(a) 09	<i>Vantagens de nos manter mais conectados com os estudos.</i>	Aluno(a) 19	<i>(Aluno não informou as vantagens)</i>
Aluno(a) 10	<i>A vantagem é que a gente estudava no conforto da nossa casa.</i>		

Organização: autora

Ao observarmos a tabela, percebemos que algumas vantagens acabaram sendo eventualmente repetidas, como a vantagem de poder estudar e estar em casa ao mesmo tempo. Dos 19 alunos, 9 nos relataram que essa foi a melhor vantagem do ensino online, porque consequentemente estariam mais à vontade, não precisariam se locomover até a escola, acordar tão cedo e ainda seria possível estar em casa para fazer os afazeres domésticos e ainda, assim, estudar.

Outra vantagem apresentada pelos alunos foi em relação aos conteúdos. Os alunos 05, 09 e 14 nos informaram que, através do ensino *online*, puderam se manter mais conectados com os estudos e aprender coisas novas. Os alunos 02 e 04 nos relataram que, para eles, a maior vantagem foi o uso de tecnologias em sala como slides, *Youtube*, *Word* e o *Google Forms*, pois através dessas tecnologias puderam responder às atividades, como também aprender a utilizar novas plataformas.

O aluno 01 informou que o ensino se tornou mais agradável, além de aumentar a interação com a família tendo em vista que estudam em escola integral e passam o dia todo na escola, assim como o aluno 03, que nos relatou que essa modalidade de ensino permitia ser mais flexível e ter um ritmo mais adequado para a sua rotina. Dos dezenove (19), apenas os alunos 18 e 19 não informaram nenhuma vantagem.

Essas respostas demonstram que, embora a casa da maioria dos alunos não tenha estrutura adequada para o ensino, como discutimos em seções passadas, ainda é de um ambiente acolhedor e confortável que eles sentem falta. Em outro ponto está a possibilidade de aprendizado de novas plataformas. Embora essa tenha sido uma realidade que afastou muitos alunos do ensino remoto, para aqueles que vivenciaram os recursos disponibilizados, esse foi um tempo de conhecer novas tecnologias, desafiar-se a experimentar outras formas de aprender.

Nesse sentido, compreendendo que o ensino remoto emergencial demandou do aluno mais autonomia e responsabilidade com os estudos, perguntamos a eles: “Você acha que o ensino remoto atuou para desenvolver sua autonomia e independência nos estudos?”. Dos dezenove (19) alunos, quatorze (14) responderam que sim, desenvolveram sua autonomia e independência nos estudos, mesmo em um período cheio de dificuldades e em meio a uma pandemia. Três (03) alunos informaram não ter desenvolvido autonomia e independência, enquanto dois (02) informaram que talvez tenha influenciado sim, nesse quesito.

O ensino remoto, assim como o já tradicional ensino a distância, prevê que o aluno seja mais autônomo e tenha mais disciplina. O acompanhamento realizado pelo professor se dá de forma limitada, os *feedbacks* não são realizados presencialmente. Assim, exige-se do aprendente uma atitude autodidata, uma postura de interesse por pesquisar e aprender de forma

independente. Sabemos que esperar essa postura do aluno acostumado à realidade da escola presencial era pedir demais. Mas acreditamos, com base nas respostas, que foi um período que estimulou esse espírito autodidata mencionado e isso possa ter consequência nos anos que virão.

Acreditamos que diversas estratégias de ensino foram implantadas na sala de aula e que elas influenciaram tanto positivamente como negativamente. Desse modo, perguntamos aos alunos “Você acha que alguma das estratégias de ensino utilizadas no período da pandemia devem permanecer? Se sim, quais?

Quadro 5 - Estratégias de ensino

Aluno(a)	Respostas	Aluno(a)	Respostas
Aluno(a) 01	<i>Não.</i>	Aluno(a) 11	<i>Sim. As aulas online para cursos devem permanecer e também algumas outras plataformas.</i>
Aluno(a) 02	<i>Não.</i>	Aluno(a) 12	<i>Sim, os slides, as atividades pelo Google Forms, entre outros.</i>
Aluno(a) 03	<i>Não.</i>	Aluno(a) 13	<i>Sim, de fazer as atividades online.</i>
Aluno(a) 04	<i>Não.</i>	Aluno(a) 14	<i>Sim, os slides, as apostilas.</i>
Aluno(a) 05	<i>Não.</i>	Aluno(a) 15	<i>Sim, algumas plataformas.</i>
Aluno(a) 06	<i>Não.</i>	Aluno(a) 16	<i>Sim, o uso de máscara.</i>
Aluno(a) 07	<i>Não.</i>	Aluno(a) 17	<i>Sim, o uso do meet.</i>
Aluno(a) 08	<i>Sim. Porque se caso os alunos não pudessem vir para escolas por algum motivo específico, era para mandar as atividades e fazermos em casa e entregar até porque agora o ensino está totalmente integral eu acho muita dificuldade porque pelo fato de ser casada tenho que fazer minha coisas bem cedo para vim, também trabalho vendendo lanche isso é muito corrido.</i>	Aluno(a) 18	<i>Não.</i>

Aluno(a) 09	<i>Não, pois muitos dos estudantes que não apresentavam muito interesse com os estudos, buscavam por medidas mais fáceis, como o uso de aplicativos de respostas ou simplesmente não participavam das aulas online.</i>	Aluno(a) 19	<i>Não.</i>
Aluno(a) 10	<i>Sim, como trabalho, pois não conseguimos estudar para prova em casa, já que chegamos cansados.</i>		

Organização: autora

A tabela acima nos permitiu perceber que houve quase um impasse nas respostas. Dez (10) alunos afirmaram que nenhuma das estratégias do ensino remoto deveriam permanecer, revelando que o ensino presencial, com suas características conservadoras ainda é uma boa forma de ensinar e aprender. Um dos alunos justificou que nenhuma estratégia deveria permanecer pelo mau uso dessas ferramentas, tendo em vista que alguns alunos buscavam por facilidades e não as utilizavam para desenvolver um aprendizado eficiente e de qualidade.

Enquanto isso, nove (09) alunos afirmaram que apoiam a permanência de algumas estratégias de ensino como o uso de slides nas aulas, plataformas *online* como o *Google Meet* e o *Google Forms* para a realização de atividades. Além disso, um dos alunos afirmou que algumas das estratégias deveriam sim permanecer, principalmente pelo fato de elas possibilitarem outras formas de aprendizado para os alunos que, por ventura, não possam estar na sala de aula por algum motivo.

A pandemia da Covid-19, embora forçadamente, fez com que as tecnologias chegassem às salas de aulas de escolas públicas do Brasil. Plataformas e recursos diversos passaram a fazer parte da rotina escolar e, atualmente, é difícil imaginar uma educação que desconsidere essas possibilidades que se mostraram eficientes para a continuação do processo de ensino. Muitos alunos, por terem vivenciado essa época de forma mais desafiadora que outros, rejeitam qualquer possibilidade de inclusão dessas ferramentas, mas para muitos, o ensino remoto mostrou que a educação em muitos aspectos precisa se renovar, para acompanhar as transformações que vem passando a sociedade, inclusive, na forma de se comunicar e de produzir texto, como bem discute a BNCC (2018).

Por fim, embora sabendo que nenhum de nós estava preparado para vivenciar uma mudança tão grande e repentina em tantos aspectos, não podemos desconsiderar alguns

benefícios trazidos pela pandemia, um período da história que professores e alunos precisaram continuar e puderam fazer isso, mesmo que precariamente em muitos casos, graças ao uso mais ativo de tecnologias que já estavam na sociedade, mas nunca fizeram sentido para a escola até ali.

5.5 APRENDIZADOS TRAZIDOS PELO ENSINO REMOTO – O OLHAR DO PROFESSOR

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tiveram extrema importância nesse período para a educação, pois, foi através delas, que o ensino não parou. Reconhecendo essa importância, dois professores ao serem questionados sobre as principais vantagens trazidas para a educação, no que se refere ao período pandêmico, afirmaram que não é possível negar a importância das tecnologias e a ampliação do letramento digital por parte de gestores, professores e alunos.

“A vantagem foi a inserção né, tanto dos profissionais como dos alunos nesse mundo digital, porque quem não sabia teve que aprender, correr atrás dos recursos, todo mundo teve que se adaptar a essa nova forma de ensino e de aprendizado” (Professor 1).

Além desse letramento que todos foram impulsionados a desenvolver, conscientemente ou não, as TDICs permaneceram e permeiam até hoje as salas de aulas do Brasil, caracterizando, em nossa opinião, um avanço na educação brasileira. Sobre esse tema, discorre o professor 4:

A vantagem é o acesso universalizado né, por exemplo, atualmente, a gente tem estudantes que por algum motivo, às vezes, por questões de transporte faltam a aula, ou por questões de saúde mesmo, em vez desse aluno ficar aquele período que ele não pode vir à escola sem assistência, sem aula, com as ferramentas online, esse aluno pode ter acesso às aulas, aos materiais, às atividades, sem necessariamente ter que vir à escola, então foi uma porta que acabou sendo aberta, infelizmente, pela pandemia mas que se manteve. (Professor 4)

O Professor 2, seguindo esse mesmo pensamento, afirmou que o momento exigiu outras formações dos professores. Nem sempre a escola oportunizou essas formações, mas muitos professores, por conta própria, buscaram aprender a utilizar plataformas e pensar em estratégias digitais para continuação de suas aulas: *“Eu particularmente fiz muitos cursos on-line e busquei aprender a utilizar as ferramentas e plataformas digitais”.*

Trazendo outras perspectivas, o professor 3 observou vantagens em aspectos econômicos, pois, segundo ele, foi um período de grande economia de papel e de tempo de locomoção no trajeto casa-escola. De modo diferente, alguns professores relatam que o período pandêmico foi mais custoso, pois o gasto com recursos tecnológicos que permitissem as aulas e mesmo o consumo de energia aumentaram nesse período, mostrando que a realidade foi sentida de forma diferente pelos professores.

Ainda sobre o tema do aprendizado oportunizado pela necessidade de conhecer novas tecnologias, perguntamos aos professores: “As aulas *online* possibilitaram trazer novas práticas educacionais que antes eram mais difíceis de ter em sala, como vídeos, filmes, podcasts, sites, entre outros?”

Em consenso, todos os professores afirmaram que a pandemia possibilitou, sim, o uso de novas ferramentas na sala de aula. Essas novas práticas possibilitaram ao professor ministrar seu conteúdo de modo mais dinâmico e chamativo, o que, conseqüentemente, provoca mais participação e interesse nas aulas.

Nesse sentido, o professor 3 nos relata que *“foi um momento de desafios e aprendizados, curiosidades e de descobertas para melhorar as aulas online e torná-las mais dinâmicas e atrativas”*, ou seja, o uso de tais práticas possibilitou ao professor, nesse período pandêmico, melhorar suas aulas e torná-las mais atrativas. Além disso, como afirma o professor, também foi um momento de aprendizados e descobertas, não só para o professor mas também para o aluno.

Outros professores, assim como o professor 2, já utilizavam essas ferramentas antes, mas a pandemia permitiu que atualizassem seus métodos e conhecessem novas ferramentas, ainda mais dinâmicas e modernas, como os jogos *online*: *“Eu sempre busquei utilizar filmes e vídeos. Mas depois da pandemia passei a utilizar outras estratégias como jogos on-line com os conteúdos estudados para tentar tornar o estudo mais interessante”* (Professor 2).

Sabemos que a maior parte dos alunos usa a internet e diversas plataformas de conversas e jogos no ambiente virtual. Da mesma forma, frequentam redes sociais de compartilhamento de fotos e vídeos. Levar esse universo para a sala de aula é, também, aproveitar a familiaridade que os alunos já têm com os espaços digitais. Juntar jogos e ensino não é uma novidade. Diversos professores, das mais diferentes disciplinas, já utilizaram jogos e brincadeiras com o objetivo de ensinar. Atualmente, vários jogos e brincadeiras estão disponíveis na internet e podem, também, serem pensados para o ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

Depois de serem apresentados às diversas possibilidades alternativas de ensino-aprendizagem, os alunos, atualmente, cobram que esses recursos façam parte de seu cotidiano

escolar, como afirma o Professor 4:

Às vezes, eles até pedem “Ah professor, bota o exercício no Kahoot...”, “traz o exercício em outras plataformas”, que eles acham mais dinâmico, então, eles até já se acostumaram com isso, ou, às vezes, eles não querem fazer uma atividade escrita, “Ah professor, bota no Google Forms”, porque é mais rápido para eles responderem, mais interativo. (Professor 4)

O professor 1, ao falar sobre as melhorias tecnológicas oportunizadas pela pandemia, nos relata que isso não foi sentido só nas paredes da sala de aula, mas na escola de forma geral. Por conta das necessidades impostas pelo período pandêmico, relata o professor que televisões foram instaladas em todas as salas e a escola hoje conta com internet de melhor qualidade, que permite que estratégias didáticas utilizadas naquele período ainda estejam em vigor.

Sim, com certeza! Até hoje a gente utiliza né? A gente passou a utilizar mais e estamos agora no modo presencial, graças a Deus, há 1 ano, e a gente continua utilizando esses recursos em sala de aula, nossa escola foi melhor equipada, cada sala tem uma TV, e a gente pode utilizar esses recursos. A internet agora tá mais fácil e tudo isso veio com a pandemia. Depois da pandemia não sei se teríamos, estaríamos nesse ponto, se a gente não tivesse recorrido aos recursos tecnológicos durante esse período de pandemia. (Professor 1)

Esse relato do professor nos faz questionar: em que patamar estaria a educação de todo o país, do ensino básico ao superior, se as tecnologias digitais da informação e comunicação não tivessem permitido algum tipo de continuidade? Com certeza, os níveis de atraso seriam muito maiores, como se o ensino tivesse parado no tempo durante os anos de 2020 a 2022. Assim, percebemos que, mesmo o ensino público, com suas dificuldades e defasagens, encontrou uma forma de continuar.

Os impactos sofridos ainda serão sentidos por muitos anos, mas temos certeza de que seriam ainda mais devastadores sem o auxílio das tecnologias, que devem ser ampliadas nas escolas, integrando-se, cada vez mais, no dia a dia, de professores e alunos. Ao fim da análise dos dados gerados pela nossa pesquisa, percebemos que conseguimos cumprir com os objetivos propostos pelo nosso trabalho ao mostrarmos os principais desafios e aprendizados por alunos e professores no período pandêmico.

Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas pelos, como: falta de acesso a recursos tecnológicos, acesso limitado a internet, falta de um ambiente adequado para o estudo, foram algum dos principais desafios vivenciado por eles. Além dos desafios vivenciados, alguns aprendizados vieram como esse período, como o letramento digital que ofereceu aos alunos

oportunidade de conhecerem novos recursos tecnológicos que serão utilizados por toda a vida.

Assim como os alunos, os professores vivenciaram diversos desafios que foram superados com muita determinação e esforço. A sobrecarga foi um dos fatores que mais se destacaram enquanto desafios, visto que a carga de trabalho dos professores chegou a triplicar nesse período, fazendo-se necessário um enorme esforço para manter as demandas que a escola gerava nesse período. Além disso, como aprendizados, destaca-se novamente o letramento digital que toda a comunidade escolar sofreu, assim como também a perpetuação dos recursos de ensinos tão utilizados na pandemia que se mantem presente nas salas de aula atualmente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender quais foram os principais desafios enfrentados por alunos do ensino médio e professores de Língua Portuguesa, no período pandêmico. Para isso, ouvimos professores e alunos, com vistas a entender, pela perspectiva deles, as principais dificuldades e os maiores aprendizados colhidos nesse momento histórico vivenciado pela humanidade.

É importante ressaltar que a pandemia foi um momento de superação de inúmeras adversidades em todos os âmbitos, na área da educação não foi diferente. A comunidade escolar passou a ter que se adaptar e encontrar formas para continuar suas atividades, sanando os problemas que apareciam nesse caminho de construção. Problemas com recursos tecnológicos e acesso à internet foram apenas a ponta do iceberg dos desafios enfrentados. Alunos e professores tiveram que se dedicar e dar o seu melhor, na medida em que as dificuldades surgiam e ainda aproveitar as oportunidades de aprendizado que a pandemia ofereceu, de algum modo, para a educação.

Ao longo do nosso trabalho, conseguimos mostrar de maneira mais geral quais foram essas dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos e professores de Língua Portuguesa. Além disso, de modo mais específico, mostramos quais foram os procedimentos e recursos disponibilizados pela escola para enfrentar esses problemas vivenciados por alunos e professores, como também analisamos as estratégias que os professores utilizaram para mitigar os impactos na aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, juntamente com isso, refletimos as especificidades do ensino remoto.

Percebemos, no decorrer da análise, que inúmeros foram os problemas vivenciados pelos alunos, como a falta de recursos tecnológicos, o limitado acesso à internet, a falta de um lugar adequado para estudo e a sobrecarga nos âmbitos escolares e domésticos. Esses fatos destacaram-se como as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Em relação aos professores, observamos que a sobrecarga desse período foi o ponto mais desafiador. Esses profissionais desdobraram-se para produzir materiais que seriam disponibilizados de maneira impressa, organizar atividades e leituras que seriam apresentadas nas plataformas e planejar as aulas que seriam ministradas nos encontros síncronos, além do atendimento aos alunos de maneira informal pelo *WhatsApp* para sanar dúvidas, tudo isso somado a questões de ordem pessoal que todos vivenciaram no período pandêmico.

No que se refere a procedimentos e recursos, observamos que houve inicialmente dois métodos disponibilizados pela escola, as apostilas de atividades impressas, que auxiliar a

diversos alunos, fornecendo meios para que dessem continuidade aos estudos, e os encontros síncronos, ocorridos através das plataformas do *Google Meet*, uma saída encontrada pelas instituições para que, de alguma forma, houvesse um acompanhamento mais próximo do que seria o presencial, com algum tipo de contato real entre alunos e professores.

No período das aulas online, através do *Google Meet*, os professores conseguiram utilizar diversas estratégias para que fosse possível e proveitoso esse ensino. Plataformas como o *Google Meet*, *Classroom*, *Google Forms*, *WhatsApp*, *Kahoot* e outras, fizeram parte desse formato e foram através delas que os professores conseguiram manter a continuidade de atividades pensadas para o modelo remoto.

Ao longo do processo da pesquisa, conseguimos confirmar nossas hipóteses. Primeiro, assim como pensamos, a comunidade escolar não estava pronta para receber o ensino remoto; segundo, mesmo com inúmeras dificuldades enfrentadas, como por exemplo, a falta de recursos e ambiente adequado, tivemos uma continuidade das atividades, fruto do esforço coletivo de gestores e professores. Além disso, verificamos alguns pontos positivos resultados do período pandêmico, como a ampliação do letramento digital que ocorreu para todos os envolvidos em atividades escolares e a presença mais marcante das tecnologias de informação e comunicação presentes nas escolas. Podemos dizer, assim, que a pandemia revelou os benefícios do uso da tecnologia e isso, acreditamos, permanecerá.

Por fim, ressaltamos a importância do tema do nosso trabalho, pois as informações aqui reunidas e analisadas contribuíram para a compreensão dos impactos da pandemia da Covid-19 no ensino público. Além disso, acreditamos que nosso trabalho possui relevância para a comunidade acadêmica, por contribuir com as pesquisas realizadas sobre o assunto desde o ano de 2020, que buscam entender, nas diversas localidades do país, quais os impactos do ensino remoto emergencial na educação brasileira.

De forma pessoal, esse trabalho contribuiu para a minha formação, ao me aprofundar sobre recursos e ferramentas que regem uma pesquisa, conhecimentos que levarei por toda a carreira de docente, pois um professor deve ser eternamente um pesquisador. Além disso, esse trabalho permitiu compreender como ocorreu o ensino de Língua Portuguesa, em especial na cidade de Mataraca, ao qual sou cidadã, visto que também passei pelo processo de ensino remoto e enfrentei dificuldades muito próximas às vivenciadas pelos alunos da nossa pesquisa. Compreendendo isso, esse trabalho pode me aproximar do mundo escolar, de professores e alunos, da educação, das suas dores e dificuldades, mas principalmente da força de superação de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e que buscam pelo melhor ensino, pois compreendem que a educação é indispensável para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARRUDA, Eucídio P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p. 257-275, 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1.Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BELLONI, Maria L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Campinas: Educação & Sociedade, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – 9.394/1996. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. Ed. Rio de Janeiro –RJ: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROTO, Claudia R. M.; POKER, Rosimar B.; OMOTE, Sadão (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GONÇALVES, Maria Silva. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARAÍBA. Governo do Estado. Secretaria de educação e cultura. Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. Vol.23. Campinas: Educ. Soc., n.81, p.143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística, Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

Sites consultados para a pesquisa:

Evasão escolar de crianças e adolescentes aumenta 171% na pandemia, diz estudo. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>. Acesso em 10 de maio de 2023.

Educação busca superar estragos da pandemia. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em 10 de maio de 2023.

Parecer sobre 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=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 30/03/2023

Portaria que dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo CoronaVírus – Covid19. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em 12 de maio de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno (a) _____

Esta pesquisa, sobre o ensino de Língua Portuguesa e a pandemia: desafios enfrentados por alunos e professores de Língua portuguesa no ensino Médio, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Mayara Priscila Rodrigues dos Santos, matrícula 20180085253 com alunos do ensino médio dessa referida Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, sob a orientação do Profª. Dra. Fernanda Barboza de Lima, matrícula 1352273.

O objetivo geral do estudo é compreender quais foram os principais desafios e dificuldades enfrentadas por alunos e professores de Língua Portuguesa no ensino médio, no período pandêmico.

Solicitamos a sua colaboração e autorização para utilizar suas respostas em nossa pesquisa e apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (*se for o caso*). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos previsíveis para a sua saúde, e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA
DISCENTE: MAYARA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS**

QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA DO TCC-2023

Querido (a) docente, pedimos por gentileza, para que você responda às perguntas deste questionário, que servirá de base para a pesquisa referente ao nosso trabalho de conclusão de curso (TCC). Nosso trabalho tem por objetivo realizar uma análise para compreender quais foram os principais desafios e dificuldades enfrentadas por alunos e professores de Língua Portuguesa no ensino médio, no período pandêmico. Agradecemos por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO PARA O PROFESSOR

1º A pandemia do Covid-19 trouxe diversas mudanças, tanto na vida social como no ensino. Desse modo, qual foi o método escolhido pela escola para dar continuidade ao ensino de forma remota?

2º Qual foi o critério utilizado pela escola para definir quais alunos poderiam receber as apostilas de conteúdo ?

3º Com a implantação do ensino remoto emergencial surgiu a necessidade de utilizar plataformas digitais. Quais foram as plataformas utilizadas? Você já havia utilizado? Além disso, houve algum suporte técnico oferecido nesse período pela escola para dar continuidade ao ensino?

4º Você possuía recursos como computador/ celular e internet de qualidade para conseguir dar essas aulas remotas?

5º Sobre a quantidade de trabalho neste período, houve modificação?

6º A escola ofereceu algum suporte para o desenvolvimento e distribuição do material didático impresso, assim como alguma formação para a elaboração dos materiais?

7º Em sua opinião, a escola estava pronta para receber esse novo modelo de ensino?

8º Quais as vantagens e desvantagens que o ensino online trouxe?

9º Houve evasão escolar ou desistência dos alunos? Se sim, por qual motivo você acha que isso aconteceu?

10º Qual grupo de alunos tiveram o melhor desempenho durante o ensino remoto, os que tiveram acesso às aulas online ou os que utilizaram apostilas de atividades?

11º É possível perceber dificuldades de aprendizagem dos alunos nos conteúdos de Língua Portuguesa após o retorno ao novo normal ? Se sim, quais?

12º As aulas online possibilitaram trazer novas práticas educacionais que antes eram mais difíceis de ter em sala, como vídeos, filmes, podcasts, sites, entre outros?

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA
DISCENTE: MAYARA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS

QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA DO TCC-2023

Queridos (as) discentes, pedimos por gentileza, para que vocês respondam às perguntas deste questionário, que servirá de base para a pesquisa referente ao nosso trabalho de conclusão de curso (TCC). Nosso trabalho tem por objetivo realizar uma análise para compreender quais foram os principais desafios e dificuldades enfrentadas por alunos e professores de Língua Portuguesa no ensino médio, no período pandêmico. Agradecemos por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO PARA O ALUNO

1º Qual foi o método escolhido por você para dar continuidade ao ensino de forma remota?

- () Apenas aulas online;
- () Apenas apostilas de atividades;
- () Aulas online e apostilas de atividades.

2º Caso você tenha escolhido apostilas de atividade, qual motivo o levou a fazer essa escolha?

3º Para os que escolheram as aulas online, você possuía celular ou computador próprio?

- () Sim, possuía celular ou computador próprio.
- () Não, utilizava um computador ou celular de algum membro da família.

4º No período das aulas remotas, você possuía acesso à internet?

- () Sim, havia internet em casa.
- () Não, utilizava a internet de vizinhos.

5º Você tinha apoio para realizar as atividades?

- () Sim, pedia ajuda para meus pais, amigos ou professor.
- () Não, desenvolvia as minhas atividades sozinho(a).

6º Você já havia utilizado as plataformas digitais que foram disponibilizadas para o ensino virtual ?

() Sim.

() Não.

7º Você se sentiu sobrecarregado com as atividades escolares?

() Sim.

() Não.

8º Você sentiu dificuldade em aprender no ensino remoto?

() Sim.

() Não.

9º Você possuía algum lugar adequado em casa para estudar? Caso não, você acha que isso pode ter influenciado o seu aprendizado?

10º Quais as vantagens e desvantagens que o ensino online trouxe?

11º Qual foi a sua maior dificuldade durante o ensino remoto?

12º Você acha que alguma das estratégias de ensino utilizadas no período da pandemia devem permanecer? Se sim, quais?

13º Você acha que o ensino remoto atuou para desenvolver sua autonomia e independência nos estudos ?