





As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem

The faces of teaching in times of pandemic:
reports of teaching practices in the area of language

Juliana Fogaça Sanches Simm  <https://orcid.org/0000-0001-6328-0976>
Universidade Pitágoras Unopar
e-mail - julianafogacasanches@gmail.com

Antonio Lemes Guerra Junior  <https://orcid.org/0000-0002-8771-908X>
Universidade Estadual do Paraná
e-mail - junior.guerra@hotmail.com

Ednéia de Cássia Santos Pinho  <https://orcid.org/0000-0003-0008-5254>
Universidade Estadual de Londrina
e-mail - ediuel@yahoo.com.br

Eliza Adriana Sheuer Nantes  <https://orcid.org/0000-0003-3260-7264>
Universidade Pitágoras Unopar
e-mail - elizanantes@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar diferentes manifestações do ensino em tempos de pandemia, a partir de relatos docentes situados na área da linguagem, ilustrando uma atuação bastante ampla, que vai da educação básica à educação superior, em diferentes esferas, da pública à privada. A temática se justifica tendo em vista as alterações ocorridas na educação brasileira em tempos de pandemia. Os pressupostos epistemológicos centram-se em estudos que engendram diálogos sobre educação a distância, ensino remoto e letramentos digitais. A metodologia de pesquisa priorizou a base empírica, pois tem como alicerce as vivências dos pesquisadores, apresentadas via relato de experiência. As categorias de análise foram: contexto, recursos e metodologias. A análise do contexto, dos recursos mobilizados e das metodologias empregadas permitiu uma compreensão ampla de como tais sujeitos desenvolveram suas tarefas docentes quando expostos a uma nova ordem educacional, decorrente de novas conformações sociais delineadas pela situação de pandemia no país e no mundo. Os resultados apontam que a prática social impulsionou uma mudança disruptiva na prática docente, sendo premente um redirecionamento na formação do professor, incluindo-se, no componente curricular, os letramentos digitais.

Palavras-chave: Educação. Letramento tecnológico. Formação de professores.



Abstract

This research aims to present different manifestations of teaching in times of pandemic, from teaching reports located in the area of language, illustrating a very broad performance, ranging from basic education to higher education, in both public and private spheres. The theme is justified in view of the changes that occurred in Brazilian education in times of pandemic. The epistemological assumptions focus on studies that engender dialogues on distance education, remote education and digital literacies. The research methodology prioritized the empirical basis, as it is based on the researchers' experiences, presented via experience reports. The analysis categories were context, resources and methodologies. The analysis of the context, the resources and the methodologies allowed a broad understanding of how such subjects developed their teaching tasks when exposed to a new educational order, resulting from new social conformations outlined by the pandemic situation in the country and in the world. The results show that social practice drove a disruptive change in teaching practice, and a redirection in teacher education is urgent, including digital literacies in the curriculum component.

Keywords: Education. Technological literacy. Teacher formation.

Introdução

O Brasil e o mundo passam pela pandemia da Covid-19, e o momento tem se apresentado como um dos mais desafiadores já vividos pela humanidade. Em território nacional, desde o primeiro caso confirmado, em fevereiro de 2020, as incertezas e os medos têm se intensificado, e não faltam questionamentos em torno do futuro do país, de sua economia, das relações humanas, das formas de trabalho e de como será a vida daqui para frente. Em pouco tempo, toda a sociedade se viu forçada ao isolamento social, e um dos primeiros segmentos mais impactados foi o da educação presencial, incluindo crianças, jovens e adultos. Devido à intensa circulação de pessoas nas escolas, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo de todas as regiões foi o fechamento imediato das instituições de ensino, provocando a mais intensa e difícil adaptação da história educacional: transformar a educação presencial em remota, nos níveis infantil, fundamental, médio e superior.

Com a urgência do momento e a instabilidade da situação, coordenadores, professores, pedagogos, pais e alunos se viram frente ao desconhecido, e, com isso, mais uma vez, as relações professor-aluno e ensino-aprendizagem foram colocadas à prova. A busca por alternativas para suprir as demandas do novo contexto educacional, desde então, tem sido o foco de discussões constantes, para garantir que nenhum estudante fique impedido de exercer o seu direito à educação, preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Além do direito, a qualidade do processo deve ser considerada, pois, segundo Moran (2014), é fator decisivo para o futuro do país:

A educação universal e de qualidade é percebida hoje como condição fundamental para o avanço de qualquer país. É o caminho necessário para evoluir, ser competitivo, superar a brutal desigualdade, oferecer perspectivas melhores de autonomia, empreendedorismo e empregabilidade. (MORAN, 2014, p. 5)

Assim, considerando como justificativa todo o contexto mencionado, o objetivo deste artigo é apresentar diferentes manifestações do ensino em tempos de pandemia, a partir de relatos docentes situados na área da linguagem. Para isso, o texto está

estruturado, em primeiro lugar, com o referencial teórico que embasa as reflexões e, na sequência, os relatos de quatro professores atuantes na educação básica e na educação superior, das esferas pública e privada. As proposições dos docentes foram organizadas seguindo três categorias: contexto, recursos e metodologias. Dessa forma, espera-se oferecer uma visão mais ampla e real de como o ensino, de fato, tem sido conduzido e vivenciado no contexto do chamado “novo normal”.

Fundamentação teórica

Considerando a necessidade de ancorar os dados em um referencial teórico que permita reflexões acerca da temática levantada neste trabalho, nas seções a seguir, são discutidos aspectos relativos: (i) à configuração da educação brasileira em tempos de isolamento social; (ii) aos contrastes entre os conceitos de “educação a distância” e de “ensino remoto”; e (iii) ao papel do letramento digital no âmbito do ensino de linguagens, em especial num contexto social em que cresce exponencialmente a demanda por tecnologias digitais na mediação pedagógica.

A educação brasileira em tempos de isolamento social

Em dezembro de 2019, o mundo foi acometido por notícias de um vírus até então desconhecido pela maioria da população, o *Sars-CoV-2*, hoje popularmente conhecido como *Coronavírus*, ou *Covid-19*, nome da enfermidade causada por esse vírus. Os primeiros casos tiveram origem no mercado de frutos do mar da cidade de Wuhan, na China, e, em poucos meses, a doença transformou-se em uma pandemia, ou seja, “uma epidemia de grandes proporções, que se espalha para vários países e a mais de um continente” (REZENDE, 1998, p. 154).

Por tratar-se de uma patologia de fácil contágio, podendo evoluir para quadros graves, várias medidas precisaram ser tomadas para tentar conter a sua disseminação, bem como para garantir a manutenção dos serviços de saúde. Uma das primeiras estratégias foi a implantação de quarentena com diversos critérios, para a realização de isolamento social. Desse modo, em meados de março de 2020, igrejas, comércio, restaurantes, *shoppings*, cinemas, teatros, parques, praças, academias e escolas foram fechados. No Brasil, o tempo de duração da quarentena variou de região para região, no entanto, embora a maioria dos municípios tenha decretado a reabertura do comércio e de outras atividades, as escolas se mantiveram fechadas.

Assim, tendo em vista o cenário que se configurou devido à propagação do vírus no país, a partir de 20 de março, escolas de todo o Brasil passaram a oferecer atividades de forma remota. Especificamente no Paraná, em 31 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação n.º 01/2020 (PARANÁ, 2020a), a qual instituiu regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino em decorrência da pandemia causada pelo novo *Coronavírus - Covid-19*. Por não haver previsão para o retorno às aulas, em 2 de abril, o Secretário de Estado da Educação e do Esporte (SEED) convocou a todos os professores da rede para assistirem a uma webconferência realizada por ele, na qual apresentou as orientações para o ensino não presencial no Estado.



No dia seguinte, 3 de abril, foi publicada a Resolução n.º 1.014/2020 - GS/SEED (PARANÁ, 2020b), que teve como principal objetivo compor um grupo de trabalho com professores da rede, “visando à gravação de videoaulas e produção de material didático-pedagógico (plano de aulas e atividades), a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2020b, p. 1). Nesse mesmo dia, houve, também, a publicação da Resolução SEED n.º 1.016 (PARANÁ, 2020c), oficializando as instruções apresentadas na webconferência realizada no dia anterior. No dia 6 de abril, as aulas passaram a ser transmitidas, bem como as demais atividades não presenciais começaram a ser executadas.

Já em âmbito nacional, no dia 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP n.º 05/2020 (BRASIL, 2020), enviado ao Ministério da Educação (MEC), com diretrizes referentes ao período de suspensão do ensino presencial.

Nesse documento, foram apresentadas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima de 800 horas, regularizando a realização de atividades pedagógicas não presenciais, durante o período de restrições sanitárias, para presença de estudantes nos ambientes escolares. Segundo o documento, essas atividades podem ser

por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, etc.), por meio de programas televisivos ou rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados. (BRASIL, 2020, p. 8-9)

Esse parecer respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual admite que, em situações emergenciais, fica autorizada a realização de atividades a distância nos diversos níveis e modalidades de ensino, desde que aprovadas pelas autoridades educacionais dos estados e municípios.

No âmbito municipal, a Prefeitura de Londrina, em 17 de março de 2020, emitiu o Decreto n.º 334 (LONDRINA, 2020), no qual, no Artigo 10, Parágrafo XVIII, regulamentou a suspensão de diversas atividades na cidade, dentre elas as de ensino:

Suspensão, a partir de 23 de março de 2020, das atividades nas unidades escolares municipais públicas e parceiras (conveniadas), recomendando-se que as instituições privadas adotem medidas semelhantes dada a situação. (LONDRINA, 2020, p. 18)

No entanto, tendo em vista a falta de perspectiva para a retomada do ensino presencial, o município, seguindo a mesma orientação do governo estadual, adotou a implantação de atividades remotas para a rede municipal de ensino como uma forma de redução dos danos causados pela necessidade de isolamento social.

A partir dessas deliberações, muitas dúvidas surgiram, principalmente entre alunos, pais e professores: o que é ensino remoto? “Educação a distância” e “ensino remoto” dizem respeito a uma mesma modalidade? Quais as diferenças entre educação a distância e ensino remoto? Respostas a esses questionamentos são elucidadas a partir da discussão proposta no item a seguir.



Educação a distância *versus* ensino remoto

Com a nova realidade educacional imposta, um dos questionamentos atuais é a terminologia adequada para o novo formato de aulas: trata-se da “Educação a Distância” (doravante EaD) ou do “ensino remoto”? Embora sejam aplicados como sinônimos por muitos, os termos não devem ser entendidos como iguais, pois cada uma das modalidades apresenta diferenças significativas que, quando não compreendidas pelos envolvidos, em especial por pais, alunos e escola, geram discordância e críticas ao trabalho do professor. Essas críticas acontecem, na maioria dos casos, devido à visão preconceituosa em relação à modalidade de ensino EaD, o que pode ser gerada por diversos fatores: (i) experiências passadas, quando a EaD ainda não estava consolidada no país e, por isso, não oferecia uma educação de qualidade, revestindo-se de máculas quase que permanentes; (ii) o desconhecimento das pessoas acerca do que é, de fato, a EaD; (iii) o mito de que a modalidade oferece atividades mais facilitadas aos alunos, sobretudo pelo fato de não precisarem frequentar diariamente os bancos escolares; (iv) a ideia, equivocada, de que não é exigida tanta dedicação, por parte do aluno, se comparado a um curso presencial, entre outros aspectos. Assim, é importante, nesta etapa do trabalho, distinguir EaD de ensino remoto.

Em primeiro lugar, a EaD é uma modalidade que almeja formar, instrumentalizar e ensinar quando alunos e professores se encontram em locais distintos, ou seja, em espaços diferentes. Cabe enfatizar que, nessa modalidade, a separação física e a separação no espaço, segundo Chaves (1999), são aspectos contornados por meio do uso da tecnologia. Desse modo, os recursos tecnológicos são fundamentais para o processo de comunicação entre professores, tutores e alunos. Mas, apesar de tais recursos serem essenciais, não são eles os responsáveis pelo sucesso do processo ensino-aprendizagem. O que, de fato, garante o êxito nessa modalidade de ensino é o modelo pedagógico que o sustenta, pois reflete a concepção pedagógica adotada pela instituição. No âmbito da EaD, cada modelo pedagógico é fundamentado em uma teoria educacional específica, o que define, nesse sentido, as ações educativas.

Assim, a EaD exige uma série de etapas e procedimentos que vão desde a criação de materiais didáticos, por equipes especializadas, não necessariamente pelo professor da disciplina, passando pelo acompanhamento do aluno, por intermédio de tutores, até chegar à infraestrutura da rede, dos canais digitais e dos polos de atendimento.

A Educação a Distância consiste então, num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 14)

Nesse ponto, é possível identificar uma diferença significativa, quando se compara a EaD com o ensino remoto, pois, neste, o que tem ocorrido é uma tentativa de manter, de certa forma, as relações que eram realizadas de modo presencial. Não há uma equipe por trás da criação dos materiais, do acompanhamento dos alunos ou de rede. Quando muito, e isso vai depender da realidade social e financeira da escola, há plataformas que já eram utilizadas ou que passaram a ser utilizadas para que os



professores pudessem estabelecer contato e postar conteúdos, atividades e materiais. Como exemplo, podemos citar: o *e-mail*, os *sites*, as salas de reunião, como *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, entre outras. Moreira e Schlemmer (2020) esclarecem:

A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9)

O ensino remoto, portanto, diz respeito à transposição de “metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 350), ou seja, ocorre o deslocamento das atividades da sala de aula para as plataformas digitais. A EaD, diferentemente dessa proposta, visa atender a grandes contingentes de alunos, provenientes de contextos distintos, não se limitando, por conseguinte, a uma única realidade ou localidade geográfica.

O que não se pode negar é que as práticas de ensino, nesse contexto, dependem das tecnologias digitais, e “não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos” (MORAN, 2014, p. 106). Nesse sentido, é fundamental que as escolas capacitem o corpo docente, os alunos e os funcionários envolvidos no processo, para que haja avanço e eficácia na utilização dessas tecnologias e ferramentas. Portanto, o diálogo sobre letramentos digitais, ensino e linguagens deve ser constante.

Letramento digital e ensino de linguagens

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da BNCC (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996), há mais de duas décadas, já preconizava a necessidade de um conteúdo de base, quando asseverou, de forma diretiva, que o sistema de ensino brasileiro poderia constituir-se de componentes curriculares. Essa ação se concretizou com força de lei, por meio de um documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, que deve ser estudada e executada na esfera escolar, em todo o território nacional.

Dentre as várias orientações contidas na BNCC (BRASIL, 2018), uma diz respeito à inserção e à mobilização de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. A justificativa ancora-se nas múltiplas mudanças ocorridas no século XXI, impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico. Por isso, o documento pontua que o professor pode contemplar, nos componentes curriculares, a cultura digital e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de forma interligada.

Para isso, a BNCC insere a área de “Linguagens e suas Tecnologias” de forma que as práticas de linguagem sejam trabalhadas interdisciplinarmente e contemplem “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72).



Mediante o exposto, a BNCC (BRASIL, 2018), ao propor o trabalho com textos da esfera digital, apresenta uma possibilidade de o professor aprofundar concepções necessárias para a sua prática docente, dentre elas a questão dos letramentos, dos multiletramentos e dos letramentos digitais.

No que tange à concepção de letramento, Soares (1998) assevera ser a apropriação do saber após um percurso que perpassa a alfabetização, por isso a autora o conceitua como o “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Em estudos posteriores, Soares (2002) assume a pluralização da palavra, visto que considerou as alterações ocorridas no contexto sócio-histórico, os novos suportes nos quais os textos são alocados, dentre eles o digital, que, além do texto verbal, explora a comunicação visual, auditiva e espacial. Dessa forma, a autora já preconiza um diálogo que, posteriormente, ocorrerá por meio do Grupo de Nova Londres e que se concretiza nas pesquisas de Rojo (2012), ao assumir a concepção de multiletramentos.

Dos estudos de Rojo (2012), adota-se a concepção de multiletramentos, que emerge de uma sociedade pluricultural, na qual se tem um amplo desenvolvimento das tecnologias que trazem

[...] outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: “Multiletramento”. (ROJO, 2012, p.12-13)

De forma sumarizada, Rojo (2012) e seus caudatários têm como base as pesquisas etnográficas, interventivas, diagnósticas, que, em virtude das alterações observadas nas práticas sociais, propõem (re)ver: (i) o papel da escola na era da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); (II) a composição dos currículos de forma que contemplem as demandas sociais, a multiculturalidade, a multimodalidade e as plurilinguagens; (iii) a exploração de signos, imagens e músicas; (iv) a navegação no ciberespaço, via *links* e *hyperlinks*; e (v) o desenvolvimentos dos letramentos digitais.

Isso posto, para a compreensão dos *letramentos digitais*, recorre-se às pesquisas de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), que os definem como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital”.

Dentre os letramentos digitais citados pelos autores, dois deles estão sendo muito explorados, em função da modalidade de aula remota: o letramento em multimídia (foco na linguagem) e o letramento em rede (foco nas conexões). Tais letramentos contemplam ações como o trabalho em rede, a necessidade de pesquisa multimídia e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a interação via internet móvel, típica do contexto em que se instaura o ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), marcado pela combinação de práticas em diferentes espaços e tempos. O problema eclode, quando há, na prática docente, ações didáticas prementes, para as quais o professor não foi preparado em seu processo de formação, mas das quais precisa para atender à demanda social.



Tendo recorrido sobre letramentos digitais e ensino de linguagem, a seguir, é apresentada a ancoragem metodológica deste trabalho.

Metodologia

Conforme mencionado, este trabalho está centrado no objetivo de apresentar diferentes manifestações do ensino em tempos de pandemia, a partir de relatos docentes situados na área da linguagem. Dessa forma, considerando a mobilização de fundamentos teóricos e dados coletados em contextos reais de prática pedagógica, a pesquisa empreendida é perpassada por aspectos específicos.

Conforme indicações de Paiva (2019), a caracterização de uma pesquisa considera sua natureza; seu gênero; suas fontes de informação; sua abordagem; seu objetivo; seus métodos; e seus instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, na terminologia de Paiva (2019), a pesquisa ora apresentada é assim caracterizada: pesquisa básica, por não prever a aplicação de conhecimentos na resolução de um problema; pesquisa empírica, por se basear na observação e em experiências de vida dos sujeitos investigados; pesquisa primária, por se basear em dados coletados pelos próprios pesquisadores; pesquisa qualitativa, por se fundamentar na descrição e análise de experiências individuais e/ou coletivas; pesquisa descritiva e explicativa, por proceder à observação, ao registro, à análise e à correlação dos fatos, sem manipulá-los, e por buscar compreender a motivação das situações relatadas; e pesquisa etnográfica, por investigar aspectos que caracterizam um grupo de sujeitos em um contexto que afeta diretamente a sua prática.

Os dados que compõem as análises constituem-se de relatos dos participantes, autores do trabalho, cujas experiências são aqui descritas. Trata-se de questões, portanto, que emergem de suas percepções acerca de vivências experienciadas em seu contexto de atuação pedagógica. Esses sujeitos são caracterizados, a partir das informações elencadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos professores

Professor	Contexto de atuação	Formação
1	Educação básica (esfera pública)	Graduação em Letras Especialização em Língua Portuguesa Mestrado em Estudos da Linguagem Doutorado em Estudos da Linguagem
2	Educação básica (esfera privada)	Graduação em Letras Especialização em Língua Portuguesa Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Mestrado em Estudos da Linguagem Doutorado em Estudos da Linguagem
3	Educação superior (esfera pública)	Graduação em Letras Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação Mestrado em Estudos da Linguagem Doutorado em Estudos da Linguagem
4	Educação superior (esfera privada)	Graduação em Letras Especialização em Língua Portuguesa Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação Mestrado em Estudos da Linguagem Doutorado em Estudos da Linguagem

Fonte: Próprios autores (2020)



Todos os participantes, conforme apresentado no Quadro 1, inserem-se nos estudos da linguagem, com formação específica na área de Letras, ilustrando uma atuação bastante ampla, que vai da educação básica à superior, em diferentes esferas, da pública à privada. Vale ressaltar que todos eles têm ampla experiência na área da educação a distância, com, no mínimo, mais de cinco anos de atuação na modalidade, o que, à primeira vista, poderia configurar um facilitador para a atuação em contexto de ensino remoto, embora, na prática, tal experiência não seja capaz de eliminar por completo eventuais dificuldades, como é possível observar em seus relatos.

No que concerne à análise, considerando a necessidade de compreensão de aspectos relativos à atuação desses sujeitos, foram definidas categorias específicas, conforme ilustra o Quadro 2, na sequência:

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias	Aspectos constituintes
Contexto	Caracterização do espaço de atuação profissional, com ênfase nas medidas tomadas pela instituição atendida no período.
Recursos	Descrição dos recursos mobilizados para o desenvolvimento do ensino remoto, tanto aqueles oferecidos pela instituição quanto aqueles adquiridos/selecionados pelo professor.
Metodologias	Descrição da prática docente, com ênfase nas metodologias empregadas na execução das aulas e atividades remotas.

Fonte: Próprios autores (2020)

A análise do contexto, dos recursos mobilizados e das metodologias empregadas permitiu uma compreensão ampla de como tais sujeitos desenvolveram suas tarefas docentes, quando expostos a uma nova ordem educacional, decorrente de novas conformações sociais, delineadas pela situação de pandemia no país e no mundo. Assim, abre-se espaço, na seção a seguir, para a apresentação desses relatos.

Resultados e discussão

Conforme indicado na descrição metodológica da pesquisa, as análises aqui empreendidas constituem reflexões baseadas na compreensão das experiências de quatro professores, inseridos na área da linguagem, expostos à prática do ensino remoto em contexto de pandemia, em diferentes níveis e esferas. O relato de cada um desses sujeitos foi, então, apresentado com base nas categorias pré-definidas: (i) contexto; (ii) recursos; e (iii) metodologias.

Relato do professor 1 - atuação na educação básica (esfera pública)

Em relação à Categoria 1, “**Contexto**”, a professora faz parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Rede de Educação Básica do Paraná, atuando em uma escola de periferia na cidade de Londrina como professora das séries finais do Ensino Fundamental. A docente ministra a disciplina de Português, a qual, na rede pública do Estado, engloba todas as esferas do componente curricular: leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade.

Nesse segmento de ensino, são ofertadas cinco aulas por semana da disciplina em questão, todas presencialmente. Quanto ao uso das tecnologias, embora a BNCC (BRASIL, 2018) destaque, em seu *rol* de competências, que o aluno deve ser levado

a compreender e utilizar as diferentes linguagens, nem sempre as digitais são contempladas a contento, devido, principalmente, à escassez de recursos para tal fim. Desse modo, apesar de a professora conhecer as teorias que versam sobre os multiletramentos (ROJO, 2012), bem como as metodologias que abrangem o ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), na prática, faltam ferramentas para a docente conseguir abordar os conteúdos, conforme prescreve a BNCC (BRASIL, 2018).

Com o advento da pandemia, o Governo do Paraná teve seu sistema educacional adaptado para o estabelecimento do ensino não presencial, em consonância com toda a legislação decretada para o período. Tal medida foi inicialmente questionada pela comunidade em geral, devido ao fato de muitos conceberem essa oferta como EaD.

Para compreender tal posicionamento, recorre-se à categoria 2, “**Recursos**”, pois, possivelmente, os instrumentos apresentados pela SEED podem ter levado à comparação com a modalidade EaD. Assim, para o acesso às videoaulas, modalidade instituída a partir da Resolução SEED n.º 1.016 (PARANÁ, 2020c), de 3 de abril de 2020, o governo disponibilizou os seguintes canais: (i) aplicativo “Aula Paraná”, plataforma que possibilita aos alunos e professores o acesso às aulas de cada uma das disciplinas; (ii) parceria com emissora de TV, viabilizando o acesso às aulas por meio de canais abertos, sobretudo para aqueles que não dispõem de um aparelho celular; e (iii) canal “Aula Paraná” no *YouTube*.

Além das videoaulas, o governo realizou uma parceria com o *Google Classroom*, oportunizando a conexão entre professores e alunos, a partir das seguintes ferramentas disponibilizadas pelo *Google for Education*: *Google Forms*, *Google Docs*, *Meet*, Mural, espaço para postagem de materiais e atividades, ferramenta para gerenciamento de turmas e notas, entre outros.

Segundo Chaves (1999), na EaD, a separação física e a separação no espaço são contornadas por meio do uso da tecnologia. Nesse sentido, tendo em vista que boa parte dos recursos ofertados pelo governo são muito comuns também na EaD, talvez, por isso, inicialmente, o formato proposto pelo governo tenha sido confundido com ensino a distância. No entanto, é relevante destacarmos que o fator diferencial da modalidade EaD não é a tecnologia em si, mas, sim, o modelo pedagógico que a perpassa, embasado por uma teoria pedagógica que o sustenta.

Por fim, em relação à categoria 3, “**Metodologias**”, a docente salienta que, apesar dos recursos disponibilizados pelo governo, não houve, efetivamente, a proposição de uma metodologia diferenciada que embasasse as atividades não presenciais. O que mudou foi o fato de não ser o professor da turma o responsável por ministrar as aulas gravadas, mas, sim, os professores selecionados a partir da Resolução n.º 1.014/2020 - GS/SEED (PARANÁ, 2020b).

No entanto, embora tais aulas tenham um formato parecido com o das ofertadas na modalidade EaD, na prática, de certo modo, ocorreu a transposição da metodologia do presencial para as videoaulas, porém, segundo a professora, sem nenhuma interação entre os envolvidos, e com bem mais momentos expositivos, se comparado às aulas presenciais. A educadora relata que, em suas aulas, apesar dos poucos recursos, não eram raros os momentos em que eram formados grupos de trabalho, debates, rodas de conversas, entre outros. Ainda, a docente destaca que, no regime

de ensino não presencial, todo o material produzido continuou seguindo as orientações do CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2019), bem como as aulas (no formato de vídeos) continuaram sendo conduzidas a partir dos conteúdos e exercícios apresentados pelo livro didático adotado pela SEED, com a inserção de poucas atividades diferenciadas, como, por exemplo, a realização constante de *quizzes*. Esse tipo de atividade, conforme descreve a professora, também era empreendido nas aulas presenciais, porém não com tanta frequência, devido à falta de recursos. No entanto, quando ocorria, era oportunizado aos alunos um cenário de cooperação, diferentemente das videoaulas, nas quais não há nenhum tipo de interação entre os envolvidos. Com o número de aulas da disciplina permanecendo o mesmo, elas revelaram-se, por vezes, extenuantes.

No regime especial de aulas não presenciais, coube ao professor QPM acompanhar o *Google Classroom*, cujas turmas foram migradas para esse ambiente pela SEED. Assim, apesar de a professora não ministrar mais as aulas, foi proporcionado a ela um espaço para continuar mantendo contato com seus alunos, podendo, desse modo, realizar interações por meio do Mural, distribuir atividades, enviar *feedbacks*, realizar videochamadas, atribuir notas, entre outros. Cabe destacar que, além do professor, essa plataforma é alimentada pelos grupos de trabalho da SEED, com a disponibilização dos *slides* das aulas e das atividades adicionais àquelas postadas pelo docente de cada turma e disciplina.

O acesso, o uso e a navegação nesses ambientes e plataformas convergem para alterações nas práticas sociais, conforme assevera Rojo (2012). Nesse sentido, é preciso que os envolvidos sejam letrados digitalmente para que as atividades não presenciais se efetivem. No entanto, a mudança do ensino presencial para o não presencial ocorreu de forma disruptiva, resultando em um déficit muito acentuado, por parte da comunidade escolar, em relação aos letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), essenciais para essas práticas, levando a SEED a oferecer cursos, *lives* e tutoriais aos professores, pedagogos, diretores e alunos, a fim de suprir essa demanda. Ainda assim, é elevado o número de alunos sem acesso às plataformas e aos ambientes disponibilizados pelo governo, acarretando a necessidade de disponibilização de atividades impressas a esse público. Por fim, considerando os recursos e métodos adotados pela rede estadual de ensino, reiteram-se as percepções de Moreira, Henriques e Barros (2020), os quais afirmam que a transposição das atividades presenciais para esses novos recursos designa-se por ensino remoto de emergência.

Esse percurso pode ser contrastado com as experiências relatadas a seguir, com base na atuação docente no contexto da educação básica privada.

Relato do professor 2 - atuação na educação básica (esfera privada)

No que tange à Categoria 1, “**Contexto**”, a professora em questão faz parte da equipe de uma escola da rede particular há seis anos, cuja maior parte do público encontra-se, financeiramente, acima da classe média. A disciplina ministrada é a Produção Textual, no nível do Ensino Médio, em especial para 1ª e 2ª séries. As turmas são numerosas e, ao todo, pela docente, são atendidos em torno de 350 alunos.

Todo o trabalho até então realizado na escola havia sido presencial, e o uso de tecnologias ficava restrito aos equipamentos presentes na sala de aula (*datashow*,



computador e internet) e ao *site* da escola, para publicação de recados obrigatórios, como conteúdo de provas e alguns materiais extras. Com a nova realidade imposta pela pandemia, em termos de tempo, do fechamento da escola, no dia 18 de março, até o início das aulas em modo remoto, foram apenas 10 dias. Em 28 de março, o novo formato era “inaugurado”, e a docente iniciava sua primeira aula às 8h da manhã. A instituição, devido ao seu contrato de serviço com os pais, deliberou que seriam oferecidas seis aulas, em tempo reduzido (30 minutos por aula), mantendo a rotina semanal dos estudantes no período matutino.

A preparação oferecida pela escola foi curta, ocorrendo praticamente na véspera, por meio de algumas reuniões e vídeos explicativos sobre as duas plataformas que seriam utilizadas. Obviamente, o tempo de preparo não era suficiente, mas, no caso da professora em questão, devido à experiência de trabalho na modalidade EaD, pelo menos o receio de ter contato com os alunos de modo não presencial, por meio de uma câmera, era menor. Isso não significa que o momento foi totalmente confortável, afinal, conforme mencionado, as instituições de EaD (inclusive aquela em que a docente havia trabalhado) oferecem aos seus professores todas as condições, para que uma aula aconteça em tempo real ou gravada, como: estúdio, técnicos, microfone, computador e sistemas adequados, luz, orientação de roupa e postura frente às câmeras, e isso não foi feito pela instituição de educação básica da rede particular.

No que concerne à Categoria 2, “**Recursos**”, uma plataforma específica para atividades *on-line*, que oferecia um ambiente para organização e postagem de materiais ao qual professores e alunos tinham acesso, foi adquirida. O ambiente pôde ser considerado de fácil manuseio e permitia tanto a disponibilização de materiais quanto a realização de atividades e provas em momentos assíncronos. O ambiente se assemelhava àquele com que a docente já havia tido contato na EaD. Para a realização das aulas em tempo real (momento síncrono), a plataforma escolhida pela escola foi o *Zoom*, e o treinamento, mais uma vez, oferecido por meio de vídeos, tutoriais e grupos de *WhatsApp* criados pela coordenação.

Nesse quesito, a dificuldade foi significativa, pois cada uma das ferramentas trazia particularidades e dificuldades que, muitas vezes, só eram percebidas no momento das aulas, fato que provocava situações de difícil manejo. No que tange aos recursos adquiridos ou selecionados pela docente, houve a tentativa de fazer a manutenção de parte da rotina já estabelecida em sala, ou seja, acesso aos conteúdos teóricos ligados aos gêneros textuais e aspectos da linguagem, produção a partir de uma determinada temática e retorno dessas produções textuais para posterior reescrita dos textos. Entretanto, como recursos, a docente dispunha de um computador e de uma câmera, nada além disso.

Por fim, quanto à categoria 3, “**Metodologias**”, por se tratar de uma disciplina de produção textual, os principais elementos de ensino adaptados foram o suporte de produção e de correção, uma vez que todos os textos, antes entregues de modo manuscrito, com correção feita também manualmente, migraram para as plataformas digitais, em formato *Word*.

Por não haver acompanhamento da escrita como ocorria em sala (verificação em tempo real, orientação e entrega manuscrita presencial), o aluno tornou-se o principal responsável pelo conjunto de atividades e pela originalidade de suas produções (textos e provas). Obviamente, a autonomia, principalmente em termos de escrita, é

fundamental, porém, saber se, de fato, era ele quem estava produzindo, se estava acessando materiais paralelos ou consultando terceiros, sem permissão, tornou-se muito difícil. Além disso, a participação e o envolvimento nas discussões temáticas não ocorreram do mesmo modo, pois, além do tempo reduzido de aula no modelo remoto, o ambiente de exposição virtual, a câmera, o microfone e a gravação tendem a afugentar os alunos. Nesse sentido, para motivá-los e reverter a situação, a docente os incentivava ao uso do *chat*, comentava as participações, aplicava o reforço positivo e utilizava outros aplicativos para sanar dúvidas (*e-mail*, plataforma digital, *WhatsApp*). Ademais, recorreu a vídeos, músicas, páginas da internet, entre outras possibilidades, que não eram tão comuns em sala de aula, para fomentar a interação. Já com relação às correções, o tempo exigido para a etapa mais que duplicou, acarretando um desgaste muito maior aos envolvidos no processo (professor e corretor). Quanto à reescrita dos textos, processo essencial, a metodologia adotada foi a possibilidade de escolha, por parte dos alunos: digitar a versão final ou escrevê-la à mão e fotografá-la para postagem. Essas opções foram consideradas para tentar amenizar o tempo de tela, outro fator complicador no modelo remoto, em especial para a redação.

Por fim, em uma análise geral, a docente tem total consciência de que sua realidade vai de encontro ao da rede pública de ensino, pois, embora o processo não tenha sido e esteja longe de ser fácil, o andamento das atividades dentro desse contexto (escola particular) tem ocorrido com certa linearidade. Isso acontece porque, somada às questões de infraestrutura e logística, desde o início, a pressão sobre os docentes e também sobre coordenadores e supervisores foi intensa, e todos, à sua maneira, tiveram que se adequar ao que foi solicitado, com mais ou menos dificuldades, para encontrar soluções emergenciais que atendessem às necessidades das disciplinas.

Na sequência, são contemplados relatos que evidenciam a situação vivenciada por professores da educação superior.

Relato do professor 3 - atuação na educação superior (esfera pública)

Para o preenchimento da Categoria 1, “**Contexto**”, parte-se de informações relativas à modalidade e à esfera de atuação do professor: ensino superior; esfera pública. O espaço de atuação desse sujeito é representado por uma Universidade mantida pelo Governo do Estado do Paraná, caracterizada por seu formato multicampi, ou seja, uma instituição cuja origem está atrelada à reunião de algumas faculdades estaduais. Nessa instituição, o sujeito atua como professor colaborador, desenvolvendo 40 horas de atividades semanais, vinculadas ao Curso de Letras, enfatizando-se, aqui, a ministração de aulas na área da Linguística.

Mesmo com gestões localmente situadas, cada campus da instituição atende a regulações de uma administração superior. Nesse sentido, a atuação do professor foi conduzida sob as orientações de resoluções internas, respaldadas por decretos governamentais que previam a suspensão das aulas presenciais (PARANÁ, 2020c), conforme já descrito. Diferentemente de outras instituições, o calendário acadêmico não foi alterado, com a prática do ensino remoto (cf. definição de MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020) iniciando no dia seguinte à interrupção da presencialidade. Ao mesmo tempo em que isso possibilitou a continuidade do trabalho



desenvolvido, foi ignorada a ausência de preparo, docente e discente, para uma nova realidade. Em linhas gerais, houve relativo cerceamento da prática pedagógica.

A partir dessa configuração contextual, já sob o escopo da Categoria 2, “**Recursos**”, a atuação do sujeito, numa trajetória relativamente abrupta, migrou para os espaços virtuais, o que exigiu novas formas de comunicação docente. Nesse sentido, passaram a ser mobilizados recursos digitais basilares à mediação pedagógica, tais como: ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*); aplicativo de comunicação instantânea (*WhatsApp*); *e-mail*; e plataforma para transmissão e gravação de aulas (*Zoom*).

A adoção do *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem oficial deve-se à sua institucionalização, no âmbito da Universidade, para o desenvolvimento de atividades remotas. Nesse ambiente, foram cadastradas as disciplinas, permitindo a inserção de todos os materiais necessários à condução das aulas. Esse processo, no entanto, esteve condicionado a um trâmite conduzido pela equipe de tecnologia da informação, provocando, em alguns casos, demora na liberação de acesso para professores e alunos. No que se refere ao *WhatsApp*, a criação de grupos específicos para as disciplinas permitiu um contato centralizado com cada turma, evitando sobreposição de informações. É importante frisar, no entanto, a dificuldade no gerenciamento de múltiplos grupos (quatro, nesse caso, um para cada disciplina do professor, sem contabilizar aqueles relativos ao contato com colegas, gerenciamento de projetos e orientações de estágio ou TCC), uma vez que o excesso de mensagens, inclusive em horários inoportunos, afeta diretamente a rotina docente. O *e-mail*, por sua vez, talvez tenha sido o recurso mais comum nesse processo de interação digital, mantendo-se como um canal complementar para envio de informações, sobretudo aos alunos com dificuldades no acesso aos outros canais. Por fim, quanto à transmissão de aulas, optou-se pela utilização da plataforma *Zoom*, amplamente difundida em tempos de pandemia. Curiosamente, a escolha surgiu como sugestão de um aluno, o que exemplifica o compartilhamento de conhecimento entre sujeitos com diferentes níveis de letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

A partir da utilização de todos esses recursos, na Categoria 3, referente às “**Metodologias**”, podem ser descritos dois momentos na atuação do professor: continuidade e ruptura. No primeiro caso, logo no início do período de implantação das atividades remotas, o professor optou por manter seu planejamento prévio, permanecendo inalteradas a sequência das aulas e a quantidade de leituras e atividades aplicadas. O professor, nesse período, elaborou roteiros de autoestudo, contendo o passo a passo para a realização das tarefas pelos alunos: refletir; ler; anotar; etc. Tal processo culminava com uma aula ao vivo, por meio da plataforma *Zoom*. O percurso metodológico, então, consistia em: disponibilização de roteiros e materiais de apoio (*Moodle* e *e-mail*); orientações remotas para as atividades (*WhatsApp*); e ministração de aulas ao vivo para fechamento das propostas (*Zoom*).

Numa segunda etapa, o professor modificou sua metodologia, com a interrupção das aulas ao vivo, optando por videoaulas previamente gravadas, o que permitiu maior flexibilidade aos alunos, em especial àqueles que, devido a imposições da rotina doméstica e profissional, não conseguiam acessar os materiais de forma síncrona. É essencial registrar a extenuação docente provocada por esse processo, já que, para um vídeo de poucos minutos, em alguns casos, foram necessárias horas de



preparação, o que evidencia a complexidade da conversão do ensino para uma nova linguagem, inclusive multimodal (ROJO, 2012). Outra adequação foi a redução no número de atividades avaliativas e leituras teóricas, mantendo-se, contudo, a profundidade necessária ao desenvolvimento dos conteúdos. Por fim, a partir de uma avaliação positiva dos alunos, foram mantidos os roteiros de autoestudo, o que colaborou sobremaneira para a organização sequencial das aulas.

Algumas dessas percepções são compartilhadas por outros colegas e dialogam com o vivenciado na educação superior privada, conforme relato a seguir.

Relato do professor 4 - atuação na educação superior (esfera privada)

Visando elucidar a Categoria 1, “**Contexto**”, é fundamental tecer um panorama do lócus de atuação da professora-pesquisadora. A professora atua há seis anos no *stricto sensu*, em uma universidade privada, localizada no Norte do Paraná. O diferencial da instituição é que se trata de uma das maiores universidades brasileiras, no que tange à EaD, o que possibilita o engendramento de pesquisas do *stricto sensu* com acesso a dados de mais de 450 cidades brasileiras. O programa de pós-graduação objetiva formar professores, promovendo uma intersecção entre ensino, novas metodologias e exploração de recursos tecnológicos. Para ingresso, os alunos participam de um processo de seleção, sendo ofertadas 20 vagas para mestrado e 10 para doutorado. Há duas linhas de pesquisa, “formação de professor” e “ensino de linguagens e suas tecnologias”, sendo esta última aquela em que a docente centra suas pesquisas, além de ser responsável pela disciplina obrigatória “Ensino de Linguagens e suas Tecnologias: aspectos teóricos e metodológicos”.

Elegendo uma linha cronológica que contempla momentos pré-pandemia e outros já inseridos no contexto emergencial da pandemia, a condução das atividades teórico-metodológicas, antes, consistiam em a docente aplicar, na prática pedagógica, as ações norteadoras da proposta do *strictu sensu*: aulas presenciais, blocadas, levadas a campo por meio de encontros de oito horas-aula cada; perfazendo o total de 30 horas-aula. Cada docente tem autonomia para implementar a própria metodologia na condução da disciplina. Sendo assim, a opção da professora é a adoção das metodologias ativas, por meio do ensino híbrido, mais especificamente a sala de aula invertida (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Assim, a Categoria 2, “**Recursos**”, remete a ações diversificadas. Antes da pandemia, a aula ocorria na modalidade presencial, em uma das unidades da instituição. O local tinha várias salas de aula, o que permitia que os alunos pudessem ser divididos em pequenos grupos. Havia, ainda, um laboratório de informática adequado, o que possibilitava que algumas atividades da aula fossem realizadas naquele espaço. Inclusive, algumas vezes, ocorria a inversão do papel, com o aluno assumindo a condução da aula e socializando recursos que conhecia, passando a professora a ocupar o papel de aluna. Na sala de aula, explorava-se o uso do *datashow*, bem como vídeos, visto o espaço dispor de aparelhagem de som adequada. E, para o contato com os alunos, era utilizado o *e-mail*. A partir da pandemia, a primeira deliberação da instituição foi a adoção da ferramenta *Microsoft Teams* como plataforma oficial para as aulas, o que requereu de alunos e professora novos letramentos digitais, como pontuado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). A aula passou a ocorrer de forma síncrona, tendo a docente autonomia para adaptar os



encontros, conforme seu planejamento pedagógico e o calendário a ser seguido. Durante a aula, a professora utilizava *PowerPoint*, atividades via *Google Docs*, vídeos, *WhatsApp* e *chat*. No *stricto sensu*, deliberou-se pela criação de um ambiente virtual de aprendizagem, objetivando termos mais um canal de interação e alocação de materiais.

Para versar sobre como foram executadas as ações do programa da disciplina no contexto de pandemia, recorre-se à Categoria 3, “**Metodologia**”. Quando era possível o encontro presencial, cerca de 30 dias antes, era enviado para o aluno um *e-mail*, no qual a docente se apresentava e anexava arquivos relativos à disciplina, tais como: ementa, cronograma, atividades avaliativas, leituras obrigatórias, fichamentos a serem feitos, configurando, portanto, a pré-aula. Era enviado, ainda, um *link* de um questionário no *Google Forms*, por meio do qual eram mapeados os saberes prévios dos educandos e a linha de pesquisa de cada um. Na sequência, ocorriam os encontros presenciais, nos quais se mesclavam ações, como aula com *PowerPoint*, discussão de textos, vídeo, divisão dos alunos em pequenos grupos para atividades envolvendo situações-problema, visando à retomada na sala para apresentação da síntese dos conceitos, por meio, por exemplo, de mapas mentais ou infográficos. A seguir, havia um mês de intervalo para o próximo encontro. Nesse espaço de tempo, os alunos organizavam as próximas atividades a serem apresentadas no outro encontro presencial, dentre elas um seminário. Após o término da carga horária da disciplina, os alunos ainda tinham os trabalhos finais da disciplina, em forma de artigo científico, podendo dialogar com a docente, configurando, então, a fase da pós-aula.

No contexto da pandemia, a opção metodológica foi por manter a adoção da sala de aula invertida, com as etapas pré-aula, aula e pós-aula. Para potencializar a etapa pré-aula, até que o ambiente virtual de aprendizagem fosse disponibilizado para uso, a docente criou um grupo de *WhatsApp*, um mês antes do início da disciplina. Durante a aula, o *WhatsApp* foi utilizado de forma concomitante, tanto quando um aluno perdia a conexão e um colega ligava via chamada de vídeo, como quando a professora procedia à indicação de livros, os quais, no encontro em tempo real, eram passados para os alunos manusearem, porém, na modalidade remota, limitavam-se a fotos de capa, fichas catalográficas e alguns itens adicionais, como imagens ou seções a serem destacadas, com a exploração dos multiletramentos (ROJO, 2012) e dos letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Evidencia-se, assim, a intensa mobilização das tecnologias digitais para a mediação pedagógica, o que se repetiu em todos os contextos, ao mesmo tempo em que, a partir delas, são impostos expressivos desafios para a atuação dos professores.

Considerações finais

Neste texto, buscou-se criar um espaço de discussão, envolvendo reflexões que emergem de um deslocamento das práticas sociais provocado pela pandemia da Covid-19, com especial atenção, nesse caso, para a área educacional, amplamente afetada por novas exigências e, sobretudo, novos desafios. Diante disso, os autores pautaram-se pelo objetivo de apresentar diferentes manifestações do ensino em tempos de pandemia, a partir de relatos docentes situados na área da linguagem.



Inicialmente, a fim de fundamentar teoricamente a discussão, foram mobilizadas as vozes de pesquisadores que pudessem colaborar na construção de três pilares de conteúdo que perpassam todo o texto e que se desdobram nas categorias evidenciadas nos relatos dos sujeitos: (i) a configuração da educação brasileira em tempos de isolamento social - contexto; (ii) os contrastes entre os conceitos de “educação a distância” e de “ensino remoto” - recursos; e (iii) o papel do letramento digital no âmbito do ensino de linguagens - metodologias.

No que concerne ao primeiro eixo, o do contexto, mostra-se evidente, nos relatos elencados, o panorama de incertezas, cerceamentos, ausências, enfim, uma nova realidade posta em funcionamento de maneira disruptiva, sem planejamento estruturado e sem, por vezes, direcionamento claro. Tais percepções ilustram posicionamentos como os de Moran (2014), para quem a educação brasileira tornou-se um espaço de experimentações na busca por um modelo que atenda ao futuro pós-pandemia.

Quanto ao eixo dos recursos, a despeito das distâncias entre o contexto público e o privado, resta a percepção de que os ambientes digitais, muitos dos quais já presentes na rotina diária das pessoas, têm seu espaço assegurado no contexto educacional. Ressalta-se a necessidade de que seu uso se torne constante, mesmo após esse período, de modo que se desfaçam, cada vez mais, os equívocos que insistem em parametrizar “educação a distância” e “ensino remoto”, os quais, conforme sugerem Moreira, Henriques e Barros (2020), devem ser pensados distintamente.

Por fim, em se tratando das metodologias, evidencia-se que o ato de ensinar, independentemente da modalidade e da esfera, é um desafio constante, que coloca à prova todo o saber pedagógico, o qual deve se moldar a novos cenários, porém com equilíbrio entre mudanças disruptivas e sustentadas. A partir dos relatos, foram percebidas permanências, rupturas, (re)planejamentos, evidências do quão urgente é o direcionamento da formação docente para que professores sejam “letrados digitalmente” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), preparando-se para novos tempos educacionais.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/czskwlw>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/3rq54tt>. Acesso em: 17 set. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4lqrr4s>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 05/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais [...] em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6rdvfum>. Acesso em: 17 set. 2020.

CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, nov. 1999. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6m7dusu>. Acesso em: 17 set. 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Decreto n.º 334, de 17 de março de 2020**. Regulamenta medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento [...] do coronavírus (COVID-19). Londrina: PML, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yvozvrkf>. Acesso em: 17 set. 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2014.

MOREIRA, José A.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela M. Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2lnbd73>. Acesso em: 17 set. 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on/life*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 63438, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3ezu76q>. Acesso em: 17 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba: SEED; DEB-PR, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3rld5gj>. Acesso em: 17 set. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 01/2020, de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia [...]. Curitiba: CEE, 2020a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5en2vaj>. Acesso em: 17 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 1.014/2020 - GS/SEED, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores [...] para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Curitiba: SEED, 2020b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3lrhgkx>. Acesso em: 17 set. 2020.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED n.º 1.016, de 3 de abril de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba: SEED, 2020c. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxvtxvwd>. Acesso em: 17 set. 2020.

REZENDE, Joffre Marcondes. Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology**, v. 27, n. 1, p. 153-155, 1998. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4ug5h7f>. Acesso em: 17 set. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxlotbns>. Acesso em: 17 set. 2020.

Recebido: 17/09/2020

Aprovado: 07/12/2020

Como citar: SIMM, J. F. S. et al. As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e143820, 2020.

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

