

Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa

Digital technologies and school education in Covid-19 pandemic times: Perceptions of Portuguese Language teachers

Tecnologies numériques et l'éducation scolaire en période de pandémie de la Covid-19: Perceptions des professeurs de langue portugaise

Adriana Cavalcanti dos Santos^[a], Nádson Araújo dos Santos^{[a]*}
& Wilton Petrus dos Santos^[a]

^[a] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.

Resumo: Este artigo analisou percepções de professores/as que ensinam Língua Portuguesa na educação básica no Estado de Alagoas, Brasil, no contexto pandêmico da Covid-19. O *corpus* de análise se compõe das respostas a um questionário *on-line* que tinha por foco coletar dos/as participantes reflexões sobre suas aulas durante o ensino remoto emergencial. Os dados foram tratados a partir da análise textual discursiva, da qual emergiram as categorias de análise: desafios à prática docente; *designs* de aula; letramento digital no ensino remoto emergencial. O diálogo com as percepções dos/as professores/as demonstrou que eles/as estão ressignificando a sua prática docente ao experimentar os usos das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em um novo tempo e espaço.

Palavras-chave: tecnologias digitais, Língua Portuguesa, ensino remoto emergencial

Abstract: This article analysed perceptions of teachers who teach Portuguese language in elementary and high school education in the state of Alagoas, Brazil, in the pandemic context of Covid-19. The corpus of analysis consists of responses to an on-line questionnaire aimed at collecting reflections from the participants about their classes during emergency remote teaching. The data were treated from the discursive textual analysis, from which the categories of analysis emerged: challenges to the

* **Correspondência:** nadson.araujo@gmail.com

teaching practice; class designs; digital literacy in emergency remote teaching. The dialogue with the teachers' perceptions demonstrated that they are giving a new meaning to the teaching practice by experiencing the uses of digital technologies in the teaching-learning processes of the Portuguese Language in a new time and space.

Keywords: digital technologies, Portuguese Language, remote emergency teaching

Résumé: Cet article a analysé les perceptions des professeurs qui enseignent le Portugais dans l'éducation de base dans l'état d'Alagoas, au Brésil, face au cadre pandémique de la Covid-19. Le *corpus* d'analyse est constitué de réponses à un questionnaire en ligne qui avait comme but recueillir réflexions des participants sur leurs cours pendant l'enseignement à distance d'urgence. Les données ont été examinées à partir de l'analyse textuelle du discours, dont il a apparu des catégories d'analyse: défis à la pratique de l'enseignement; conception de cours; la littératie numérique dans l'enseignement à distance d'urgence. Le dialogue avec les perceptions des professeurs ont mis en évidence qu'ils sont à l'état de donner un nouveau sens à la pratique de l'enseignant tandis qu'ils expérimentent les usages des outils technologiques dans le processus d'enseignement-apprentissage de la Langue Portugaise devant un nouvel temps et espace.

Mots-clés: technologies numériques, Langue Portugaise, enseignement d'urgence à distance

Introdução

A pandemia da SARS-CoV-2 tem provocado reflexões nos campos da Economia, Saúde, Ciência e Educação no mundo. De forma particular, no Brasil, vem-se discutindo o modo pelo qual os/as profissionais da educação estão atuando no sistema educacional por meio do ensino remoto emergencial (ERE) para enfrentar os desafios postos no que se refere ao cumprimento dos dias letivos e da carga horária definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 1996.

Na sequência, em decorrência da situação de calamidade pública instaurada resultante da pandemia da Covid-19, a Medida Provisória n.º 934/2020 flexibilizou excepcionalmente, em território nacional, a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar as instituições de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual.

As escolas de educação básica adotaram diversas formas organizacionais em relação às atividades de ensino: orientações para a prática das atividades não presenciais (estratégias didático-pedagógicas) por meio do uso de tecnologias digitais (TD); outros encaminhamentos didá-

tico-pedagógicos não presenciais, a exemplo do envio de atividades impressas aos/as alunos/as em suas residências.

A adoção de diferentes estratégias organizacionais direcionou para “transposições didáticas” dos modelos de ensino presencial para as propostas de ensino não presencial. No que se refere ao ensino não presencial, por meio da utilização das TD, exigem-se dos/as professores domínio técnico para o planejamento das aulas remotas, a produção de materiais didáticos, a readequação do currículo e mudanças nas formas de avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as. Com relação às aprendizagens, como se percebe mais adiante neste artigo, professores/as e alunos/as estão buscando adaptações com outras possibilidades de aprendizagens na escola. Aprendizagens estas, mediadas pelas TD.

Nesse contexto de tentativa de uso pedagógico das TD, revelou-se um novo tempo, o que implicou em mudanças no espaço e cotidiano social. Com isso, a partir da reflexão sobre como os/as professores/as percebem essas mudanças (Hargreaves, 1998) e as possibilidades de uso das TD, este artigo objetivou analisar as percepções de professores/as sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) em circuntância da pandemia em escolas do Estado de Alagoas, Brasil, com vista a provocar reflexões sobre as implicações do *digital literacy* (Gilster, 1997) de professores/as e alunos/as, no processo *la transposition didactique* (Chevallard, 1991) de aulas presenciais para proposições de aulas não presenciais por meio do ensino remoto emergencial (Ribeiro, 2020).

O modelo de ERE caracteriza-se pela proposição de estratégias didático-pedagógicas criadas para minimizar os impactos das medidas de isolamento social nas aprendizagens dos/as alunos/as, de modo que essas estratégias podem ser mediadas pelo uso de dispositivos tecnológicos digitais ou não. Nessa conjuntura, os/as professores/as foram convidados a buscar alternativas didático-pedagógicas para garantir a continuidade dos processos escolares, com o suporte de tecnologias digitais ou não.

Para a proposição do diálogo, o presente artigo se materializou em três momentos: reflexões teóricas sobre o ensino e as transformações das ações humanas no tempo e espaço: cronotopo; abordagem metodológica; resultados e discussões da pesquisa.

Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre o cronotopo

Para o desenvolvimento das estratégias de ensino escolar deve-se considerar a mutabilidade do horizonte espacial da sociedade, haja vista que estamos em mundo volátil, seja no âmbito cultural, político, tecnológico, entre outros. Essa volatilidade implica em mudanças significativas para os sujeitos. Portanto, sem considerar as pessoas em seu devido ambiente, tempo e espaço, não é possível alcançar a pluralidade de interpretações e enunciações que as consti-

tuem. Segundo Amorim (2010, p. 105), “quando, em uma obra qualquer, se ouvem vozes, ouvem-se, também, com elas, mundos: cada um com o espaço e tempo que são próprios”.

Ao reconhecer os valores significativos de cada sujeito e seus mundos, espaços e tempos, somos conduzidos ao entendimento de que o objeto de ensino deve partir de unidades de significações, ou melhor, enunciados concretos centrados em realidades estabelecidas por marcas no tempo e espaço, o que define o caráter social do discurso (Bakhtin, 2011). No momento pandêmico vivido desde 2020, houve certa ressignificação e alargamento técnico dos artefatos de ensino, logo, ocupando o foco e discussões das práticas escolares. Nessa conjunção, qualquer ação, mutação, desenvolvimento ou aquisição de experiências ocorreu a partir de uma temporalidade, o que iremos denominar de cronotopo (Bakhtin, 2011). Segundo Machado (2010, p. 211), Bakhtin nomeou esse termo:

O cronotopo se tornou a formulação do dialogismo para se compreender a representação do tempo em diferentes perspectivas, de modo a apreender como se manifestam as simultaneidades; como o tempo se constitui no espaço; como se desenvolve; como se transforma e, ao fazê-lo, movimenta todo o sistema cultural. (...) da semiose verbal de onde emerge, o cronotopo orienta a compreensão da comunicação na cultura de sistemas virtuais que constroem as relações de espaço-tempo em composições arquitetônicas imprevisíveis, desafiando todo nosso conhecimento sobre as condições da própria natureza humana.

Para compreender a ressignificação do ensino e a sua didatização é necessário observar esse processo no tempo histórico. Nessa visão, está a volatilidade do mundo, o que concede um caráter provisório de interpretações, didáticas, construções, desconstruções. Em outras palavras, há em cada tempo e espaço mudanças constantes do conhecimento e das práticas de ensino. Na perspectiva bakhtiniana do cronotopo, ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais em um todo compreensivo e real. O tempo condensa-se, comprime-se, torna-se visível; o espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, modificando o enredo e a história (Bakhtin, 2014).

Em “O Tempo e o Espaço nas Obras de Goethe”, Bakhtin (2011) discute as ideias dos conceitos de *formação* e *desenvolvimento* nas ciências naturais. Para Goethe, segundo Bakhtin (2011), o olho que vê – o sujeito ativo – procura e encontra em toda a parte o tempo – o desenvolvimento, a formação, a história. A visibilidade está desprovida do que ele chama de estático ou acabado. Ademais, tudo o que está acabado é somente um modo preliminar da formação de um novo tempo e espaço.

Desse modo, Goethe queria e sabia sempre ver com os olhos. Para ele o invisível não existia. Ao mesmo tempo, porém, seu olhar não queria (e nem podia) ver nada pronto e imóvel. Seu olhar não reconhecia a simples contiguidade espacial, a simples coexistência dos objetos e fenômenos. Por trás de toda diversidade estática ele enxergava a diversidade de tempos. O diferente se dispunha para ele em fases diversas (épocas) de desenvolvimento, isto é, adquiria sentido temporal. (Bakhtin, 2011, p. 229)

Ao se tratar do cenário de ensino, deve-se considerá-lo no tempo e espaço determinado por cada acontecimento instável; a exemplo disso, destacam-se os estudos linguísticos a partir dos gêneros do discurso. Bakhtin (2011) acentua que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, ressalta a volatilidade temporal do texto/discurso. Em outros termos, “os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas” da humanidade (Amorim, 2010, p. 105).

Para Bakhtin, os enunciados e os gêneros emergentes podem ser considerados como uma ruptura ou uma modulação temporal. Inferimos em Bakhtin (2011) que a atualidade se manifesta como uma essencial diversidade de tempos em movimento: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações em cotejos com o passado e como embriões do futuro. Essa diversidade de tempos em constante movimento interfere e modifica discursos e comportamentos.

O espaço temporal regido pelo encandeamento da pandemia da Covid-19 acentuou o trabalho com as TD na educação, muitas práticas de ensino e de aprendizagens foram repensadas no sentido de ampliar as possibilidades pedagógicas e a interação de professores/as e alunos/as com as TD. Ressalta-se que, em mais de 20 anos no Brasil, as TD vêm se incorporando, lentamente, nas realidades culturais das escolas. Contudo, o avanço do uso das tecnologias é regido por uma necessidade combinada pela simultaneidade fundamental das situações impostas à sociedade. Nesse sentido, reflexões sobre práticas (Ribeiro, 2020) se tornaram necessárias, sobretudo, no pensar as práticas de ensino e de aprendizagens durante a pandemia da Covid-19.

Em linhas gerais, compreender os processos educativos no *momentum* do cronotopo, em virtude da pandemia da Covid-19 e da conseqüente adoção do ERE nas escolas brasileiras, permite identificar o que é obstáculo e as possíveis intervenções políticas que os façam evoluir. Nesse sentido, convém problematizar como se deram os processos educativos de ensino em escolas públicas em Alagoas, Brasil, durante o período mais crítico da pandemia. Assim, como recorte para este trabalho, são provocadas reflexões sobre práticas docentes de professores/as de LP nesse “novo” espaço e tempo.

Abordagem metodológica

A curiosidade epistemológica em conhecer as práticas de ensino de LP durante a pandemia da Covid-19 implicou na realização de uma investigação qualitativa do tipo exploratório (Sampieri et al., 2013). A referida investigação coletou dados empíricos sobre as percepções de professores/as da educação básica do Estado de Alagoas, Brasil, que lecionam o componente curricular

LP, com foco no modo como o letramento digital dos/as alunos/as implicou no redirecionamento das práticas pedagógicas.

Para a coleta do *corpus* de análise, utilizou-se um questionário construído na plataforma virtual *Google Forms*. O referido questionário foi enviado por meio de endereço eletrônico para 300 professores/as que atuaram, durante a pandemia da Covid-19, na educação básica no Estado de Alagoas. As respostas fechadas foram tratadas estatisticamente e às respostas abertas procedeu-se a análise por meio do método de análise textual discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016).

Os/as professores/as, contactados através do *e-mail* ou *link* compartilhado pelo *Whastapp*, receberam orientações sobre o preenchimento do questionário *on-line*. Vale destacar que 68 do total de 300 professores/as participaram da investigação respondendo totalmente o questionário.

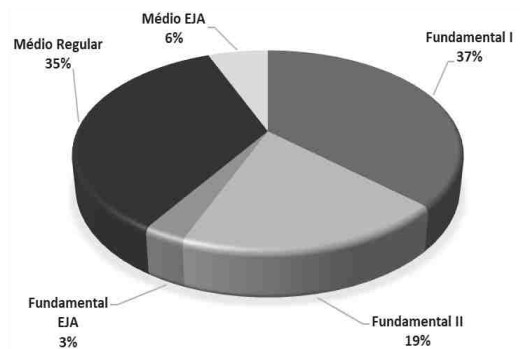
Este estudo exploratório, como referido, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* que permitiu apresentar o perfil de professores/as e conhecer suas percepções sobre o letramento digital por meio das questões abertas. O questionário foi organizado em quatro blocos temáticos: perfil dos/as participantes; práticas de ensino remoto de LP; implicações do letramento digital; e organização das aulas remotas. Aos/Às participantes foi informado que suas identidades seriam preservadas. Sendo assim, com a finalidade de assegurar o sigilo das identidades dos sujeitos, utilizamos o padrão: P1, P3, P4... P68 para fazer referência aos/às professores/as.

Perfil dos/as professores/as participantes

Aos/Às professores/as foi solicitado fornecer informações sobre os níveis de escolaridade que possuem, suas áreas de atuação pedagógica e práticas docentes durante o período da pandemia. Como demonstra o Gráfico 1, o público era predominantemente constituído por professores/as que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (38,8%) e Ensino Médio (35,3%), seguidos de professores/as que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental (19,1%).

GRÁFICO 1

Etapas e modalidade de atuação profissional

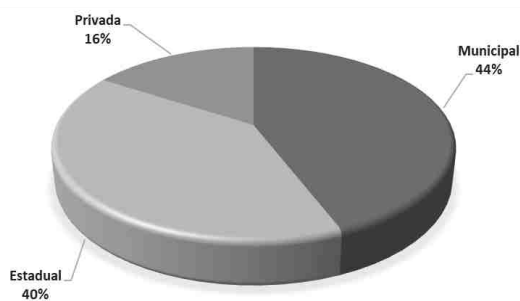


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os/As professores/as pertenciam à rede pública e privada de ensino. Essa informação implicou em entender seus espaços e novos modos de atuação profissional. Conhecer o lugar de fala dos sujeitos foi indispensável para as análises de suas percepções no cenário da pandemia da Covid-19, como também para compreender as ressignificações dos novos sentidos e direções marcados por esse movimento cronotópico.

GRÁFICO 2

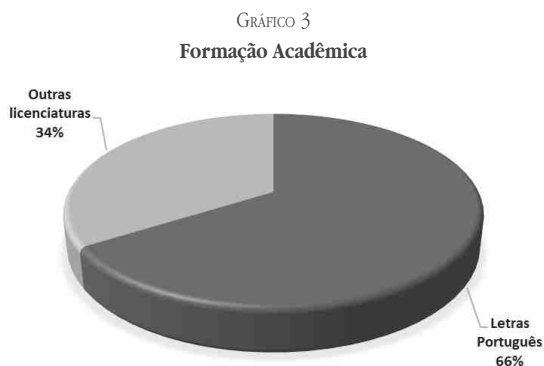
Redes de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 2 indica que a maioria dos/as professores/as atuavam na rede pública (84% dos/as docentes), nas redes municipal e estadual, 44% e 40% respectivamente. No que se refere à formação acadêmica, procurou-se saber se esses/as profissionais possuíam formação especí-

fica na área da LP. A pesquisa revelou que 66,2% dos/as professores/as possuíam licenciatura em Letras:



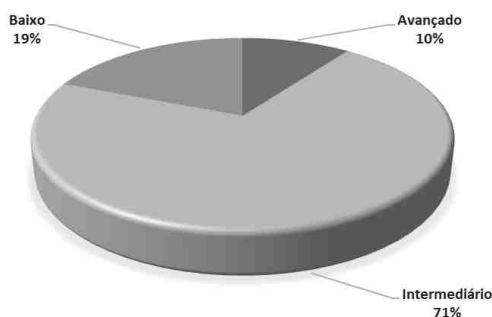
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Todos os/as professores/as participantes possuíam ensino superior completo. Quanto ao tempo de experiência docente, a maioria dos/as respondentes possuíam mais de 15 anos de atuação (38,2%). Do total, 16,2% tinham entre 11 e 15 anos na profissão, seguidos de 26,5% que tinham entre 6 e 10 anos de experiência como professores/as de LP, e 19,1% tinham menos de 5 anos de experiência.

Os/As professores/as foram convidados/as a responder sobre seus conhecimentos e habilidades quanto ao uso de tecnologias: computador, celular, *tablet*, uso de *softwares* e aplicativos móveis. A maioria dos/as respondentes (70,6%) afirmou ter conhecimento médio/intermediário do uso das TD.

Nesse espaço e tempo de novas proposições para o ensino, Coscarelli (2016, p. 31) defende que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula”. Nessa perspectiva, em um cenário de ERE, encarar tais desafios pode ter sido fator de reflexão docente quanto ao letramento digital que possuem e como esse conhecimento direcionou suas práticas.

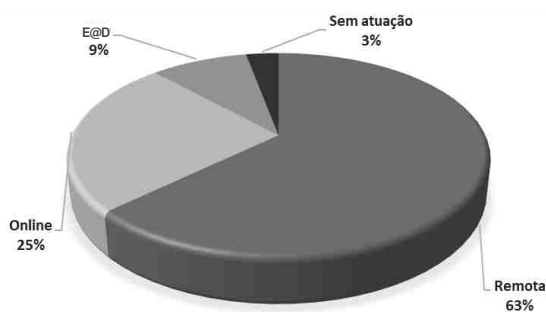
GRÁFICO 4
Letramento digital dos professores



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Entre as opções de respostas na questão do Gráfico 4, havia a opção “não possui” (letramento digital). Nenhum/a dos/as participantes assinalou essa alternativa. Com base nessa informação, há suposição de que todos/as os/as professores/as apresentaram habilidades para o uso das TD, ao reconhecerem que possuíam algum nível de letramento digital. Outra curiosidade epistemológica desta investigação consistiu em conhecer o modo como os/as profissionais estavam atuando, ou não, durante a pandemia.

GRÁFICO 5
Modalidade de atuação durante a pandemia



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 5 indica que mais de 60% dos/as professores/as declararam que suas práticas de ensino se aproximavam da modalidade “ensino remoto emergencial”. Segundo Ribeiro (2020),

o ensino ou educação remota consistiu na estratégia adotada pela maioria das escolas brasileiras para a continuidade do trabalho escolar durante a pandemia. Apenas dois sujeitos (cerca de 3%) relataram que não atuaram no período da investigação.

Percepções sobre os desafios à prática docente

Em nossa sociedade pós-moderna, permeada pelas tecnologias digitais, faz-se necessário à compreensão de conceitos importantes para esse novo cenário, sobretudo para atuação do/a professor/a na modalidade ensino remoto, educação híbrida e educação a distância (E@D). Um conceito muito importante para se pensar é o de letramento digital. Segundo Dudeney et al. (2016), os letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. Para Coscarelli (2017), o letramento digital é um saber indispensável aos/às professores/as alfabetizadores/as, pois os/as alunos/as que fazem parte dessa etapa de educação necessitam se apropriar das tecnologias digitais e desenvolver um letramento digital desde a fase de aquisição da língua escrita.

Entendemos como relevante diferenciar o ERE e a E@D, modalidades que se apresentam em formatos distintos. Na E@D o planejamento e a arquitetura são desenvolvidos levando em conta as condições de separação física, produção de um ambiente virtual de aprendizagem bem estruturado e um currículo que atenda as especificidades da modalidade (Ribeiro, 2020). De acordo com Hodges et al. (2020), o ERE não é uma modalidade E@D, pois esta modalidade estrutura-se a partir de recursos e de uma equipe multiprofissional, preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diferentes mídias em plataformas *on-line*.

O ensino remoto emergencial, como dito, é uma modalidade que visa ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente na escola. Devido à necessidade do distanciamento social (medidas de combate à transmissibilidade do vírus) e pela situação sanitária de calamidade em saúde instalada, o ERE tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino no país, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise.

Enunciados sobre os desafios à prática docente no estágio de ERE têm ecoado ao longo dos meses desde o início da pandemia da Covid-19 no Brasil. Os referidos desafios implicavam na proposição de aulas remotas quase sempre mediadas pelos usos das TD. Relativamente à implementação desse modelo de aula e aos desafios postos à prática docente, os/as professores/as relatam que:

O maior desafio para o professor de Língua Portuguesa é justamente efetivar ou quebrar uma lógica de que aula deve ser entre quatro paredes, com cadeiras e quadros. O aluno e a coordenação da escola precisam reconhecer e se adaptarem a essa maneira de dar aula. (P25)

O maior desafio foi a imersão no contexto das ferramentas digitais. Hoje, tem sido a dificuldade dos alunos em acessar determinadas ferramentas, por conta de usarem apenas o celular, não tendo computadores em suas residências. (P26)

Essas percepções dos/as professores/as estabelecem um diálogo com pesquisadores/as (Coscarelli, 2016; Coscarelli & Ribeiro, 2017; Gilster, 1997; Kersch et al., 2016; Ribeiro, 2020) que têm se dedicado aos estudos do letramento digital e suas implicações para a aprendizagem escolar e cotidiana. O letramento digital é abordado na perspectiva de reconhecer a necessidade desse conhecimento para as práticas de leitura e escrita em suportes digitais e para o ensino e aprendizagem, sobretudo, em tempos de pandemia da Covid-19. Segundo Dudeney et al. (2016, p. 17), o letramento digital está diretamente relacionado com as “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital”. As referidas habilidades podem ser ensinadas na escola. Ribeiro (2016, p. 20), ao discorrer sobre o letramento digital, afirma:

A participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais. O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do *WhatsApp* e do *Facebook*) implica transformações no processo de criação e de recepção de textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas, e conseqüentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes.

O acesso às redes sociais, tais como o *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, tem implicado na reflexão sobre a transformação dos processos de ensino e de aprendizagens dos alunos. Essas transformações das práticas de uso das linguagens sinalizam a necessidade de políticas de formação continuada de professores mais específica que demandam a aquisição de outros e emergentes letramentos que estão para além do letramento escolar (da escrita), mas não o exclui. Para Mafra e Coscarelli (2013, p. 903):

O letramento digital não está, portanto, localizado numa instância totêmica, mas ordinariamente entranhado em diferentes práticas sociais. Por isso mesmo, essa forma de letramento está aprioristicamente acessível a todos que militam no ensino, porquanto não é às NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) que devemos nos dirigir, mas às demandas que a sociedade constrói para fins de utilização desses recursos digitais. Infelizmente, no que compete aos cursos de formação, eles ainda não se deram efetiva conta dessa constante e crescente demanda, presente de forma significativa a partir da década de 1990 no Brasil.

Para isso, exige-se dos/as professores/as e alunos da era digital a apropriação de conhecimentos, de habilidades das TD e dos multiletramentos (Rojo & Moura, 2019) para que assim os sujeitos possam interagir socialmente utilizando os diversos gêneros emergentes digitais que circulam por todas as esferas humanas. Nas percepções dos/as professores/as, os desafios postos à docência estão diretamente relacionados com a desconstrução de um modelo tradicional de ensino centrado no/a professor/a e no uso de recursos tecnológicos não digitais. Diante disso, os/as professores/as sentiram a necessidade de (re)inventar os encaminhamentos e orientações didático-pedagógica e curricular. No entanto, apontam entraves e desafios:

Reinventar as práticas pedagógicas é o maior desafio. Planejar diante das deficiências que são encontradas no meio do caminho é a maior frustração. Estou tentando encontrar um equilíbrio. Não tenho como fazer um planejamento diversificado porque encontro algumas limitações, minha casa não tem esse suporte. (P57)

A dificuldade maior é se reinventar em tão pouco tempo, sem preparo e planejamento para tal. Encarar um novo formato de aula e turma, lutando pela qualidade da educação, é bastante desafiador. (P38)

O principal desafio é lidar com a sobrecarga de atividades: preparação, organização, *webinários*, reuniões, e ainda ter energia e foco para animar os alunos para participar das aulas com o envolvimento necessário. (P16)

Como reconhecem os/as professores/as supracitados, as limitações de acesso aos suportes digitais atrelados ao pouco tempo destinado ao planejamento do/a professor/a, a produção de material didático e a participação em sucessivas reuniões pedagógicas se configuraram os maiores desafios profissionais. As desigualdades de acesso aos bens culturais no Brasil, entre eles a cultura digital, foi apontada no depoimento do/a professor/a P67.

O maior desafio enfrentado tem sido a exclusão que esse modelo de ensino tem gerado devido a não preparação dos alunos para lidarem com tais ferramentas na Educação de Jovens e Adultos (não houve preocupação à priori com o letramento digital, bem como a questão social na qual muitos alunos mal dispõem de smartphone ou computador e internet para acompanhar as aulas não presenciais). Por outro lado, nós professores, também nos encontrávamos meio que despreparados e tivemos que nos reinventar [a prática] para dar conta da realidade atual. Antes, o professor se achava tecnológico por usar slides ou vídeos nas aulas. Hoje temos consciência de que precisamos saber fazer bem mais que isso no mundo digital. (P67)

Pennycook (1998) afirma que estamos ancorados em um mundo de desigualdades alarmantes classificadas por questões de gênero, raça, etnicidade, classe social, idade e assuntos que envolvem a sexualidade. Atrelados a essas problematizações, emergem reflexões sobre a relevância para os modos de como planejar e propor práticas pedagógicas de ensino nesse novo tempo. Diante de tantas desigualdades sociais no Brasil, repensar como garantir a acessibilidade às ferramentas digitais de modo a contribuir para as aprendizagens dos/as alunos/as está na ordem do dia. Essa realidade é proferida por um/a participante:

O maior desafio são as desigualdades sociais. Acredito que muitos alunos e professores não têm um bom aparato para efetivação de um trabalho decente de forma remota, sem contar com a falta de apoio do governo federal e políticas públicas de incentivo à formação de professores e efetivação do direito de aprendizagem do aluno que lhe é garantido por lei. (P68)

Como relatam os/as professores/as P67 e P68, a falta de acesso à cultura digital atrelada à ausência de políticas de inclusão digital tem se configurado em um dos fatores que corroboram para o fracasso de algumas proposições de ERE. As conturbações do tempo passado se refletem significativamente no futuro. A exemplo, os reflexos do tempo são percebidos a partir do enunciado de P68 ao apontar as consequências nesse novo tempo e espaço em sua atividade profissional.

Design da aula de LP no ERE

As experiências docentes durante o ERE se direcionam para um *design* de aula. *Design* no sentido metafórico de “desenho” idealizado pelos/as professores/as ao se depararem com as condições de trabalho durante o ERE. A opção por entender o conjunto de práticas pedagógicas como *design* se fundamenta na percepção de que os/as professores/as estão fazendo quase sempre as mesmas escolhas didático-pedagógicas no que se refere aos eixos: ensino da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística em ambientes digitais. No que diz respeito ao processo de *design* de aula, os/as professores/as relatam:

Envio material da aula de Língua Portuguesa pelo *Classroom*. Apresento o conteúdo via *Meet*. Envio exercícios pelo *Classroom* ou *Google forms*, mantenho contato com os alunos via *WhatsApp* para resolver pendência e dúvidas. Apresento as questões resolvidas pelo *Meet*, esclarecendo dúvidas. E dou retorno das correções de redações por escrito, individualmente. (P5)

Na escola em que trabalho, estamos utilizando grupo de *WhatsApp* para enviar as tarefas para os alunos. Eles respondem no caderno, tiram fotos e enviam para nós professores. Daí damos um *feedback* para eles corrigindo as atividades. Tem sido um trabalho muito complicado porque trabalho com um público muito carente e de alta vulnerabilidade social. (P30)

As aulas de Português estão sendo ministradas pelo *Google Classroom*, mas com pouca adesão dos alunos da EJA. Paralelo a isso, as mesmas atividades são disponibilizadas nos grupos de *WhatsApp* objetivando alcançar o maior número possível de alunos. Nessa perspectiva, tenho trabalhado a partir de vídeos aulas e ou *podcasts* para explicar o tema/conteúdo abordado seguido de atividade relacionada a ser entregue com até uma semana após disponibilizada. No dia da atividade remota (uma vez por semana), fico de plantão no *WhatsApp* ou por videoconferência para que os alunos tirem as dúvidas. (P31)

Envio de atividade de Língua Portuguesa em pdf e envio o gabarito com comentários dos assuntos propostos em dada questão – passo a passo; atividade *on-line* pelo *Socrative* – uma ferramenta de elaboração de questio-

nários online, para receber *feedback* em tempo real da aprendizagem do aluno; hospedagem de aulas gravadas no *youtube* e *lives* pelo *Instagram* – salvas no IGTV do *Instagram*. (P44)

Nos enunciados dos/as professores/as estão explícitos os *designs* das aulas durante a proposição do ERE que se emolduram nos encaminhamentos didático-pedagógicos: envio de atividades pelo aplicativo *WhatsApp*, proposição de aulas na plataforma *Meet*, criação de ambientes de aprendizagens no *Google Classroom*, gravações de *podcasts*, áudios, vídeos e *lives*.

A indicação das ferramentas digitais utilizadas aponta para a possibilidade de trabalho com os gêneros do discurso que circulam em ambientes digitais. Sendo assim, há indícios do entendimento de que os textos são materialidades que atendem aos propósitos comunicativos e sociais em um tempo e espaço determinado.

Os/As professores/as partícipes da investigação indicam que o ERE reforça e implica nos usos sistemáticos das tecnologias digitais nos processos educativos de modo que os/as professores/as foram definindo *designs* didáticos para propor práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias. Ao serem interrogados/as sobre como propõem essas práticas, os/as professores/as indicaram:

Apresento sugestões de leitura de livros *on-line*, interpretação de textos, produção textual com o objetivo de analisar criticamente o momento vivido durante a Covid-19. (P62)

Encaminho a leitura de livros, atividades no *forms*, *quiz* no *kaboot*... (P27)

Oriento a consulta de enciclopédia *on-line*, audição de *podcasts*, consulta a *sites* jornalísticos, visualização de contos (vídeos), crônicas, *tubepédia*, tutoriais, produção de verbete de enciclopédia, *HQs*, resumos, *quiz* etc. (P34)

Trabalhamos com leitura e produção de textos informativos em formato de *podcast*; Desafios de leitura de *emojis* e leitura e produção de fotos narradas. (P18)

No que diz respeito à leitura e produção, o trabalho com hipertexto tem motivado o aluno não só para a leitura, mas também para a produção textual. Os alunos criam finais para clássicos da literatura. A análise linguística é realizada em cima das produções dos alunos ou trechos das leituras propostas. (P3)

Já propus leituras de análise linguísticas de diversos canais digitais sobre assuntos relacionados à pandemia. Como também, utilizamos o *Instagram* para realizar uma pesquisa sobre o aumento da violência doméstica no período de pandemia. Já fiz aulas invertidas, pela qual separei conteúdos morfológicos entre os alunos. Eles elaboravam sua aula e postavam os vídeos nas redes sociais. (P8)

Proponho escrita e reescrita. Gravação de *Podcast* a fim de trabalhar a oralidade, envio de tarefas escritas à mão, para perceber a evolução de leitura e escrita. (P55)

Como se depreende, os *designs* didáticos utilizados pelos/as professores/as estão relacionados com a abordagem dos gêneros do discurso (oral, escrito e multimodal) selecionados para serem trabalhados em sala de aula. Dos referidos modelos, observa-se o uso de estratégias metodológicas que possam contribuir para a vivência de práticas de leitura e/ou de escrita orientadas pelas sequências: seleção do gênero do discurso digital; encaminhamento da prática de leitura; análise do texto; produção textual e reescrita.

Lugar do letramento digital

Os saberes dos/as professores/as sobre os usos da leitura e da escrita em ambientes virtuais para além do domínio técnico das ferramentas digitais vão sendo apontados como potencializadores das aprendizagens que garantem a ampliação do letramento digital dos/as alunos/as. Sobre a relação entre letramento digital e a aprendizagem de LP, os/as professores/as se posicionaram:

Uma boa parte dos alunos tem domínio razoável das ferramentas. Para eles tem sido um desafio, por exemplo, trabalhar com os hipertextos. Boa parte dos alunos mostra bastante interesse em interagir com a leitura por meio de ferramentas digitais. (P3)

Os alunos mesmo tendo uma aptidão às tecnologias não têm o hábito de usarem os meios digitais para leitura e escrita. Como nós professores, os alunos estão encontrando dificuldades para se situar neste novo cenário de educação. (P6)

O letramento digital dos alunos é umas das habilidades que ainda precisa ser consolidada, pois o mesmo ainda se apresenta como novidade quando é relacionado ao processo de leitura e escrita de textos. (P34)

Apesar de conseguirem usar com facilidade os equipamentos, na prática, parece que eles [alunos] têm dificuldade de fazer uso produtivo das leituras e exercícios. (P4)

Esses discursos expressam outras vozes, marcas discursivas do espaço-tempo pandêmico, que indicam quatro dimensões entre letramento digital e aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de LP: I) o domínio razoável das ferramentas implica em desafios para o trabalho com os hipertextos; II) o domínio dos usos das tecnologias não está relacionado com a habilidade e competência de ler e produzir textos em ambientes digitais; III) o letramento digital entendido como um processo a ser consolidado; IV) as habilidades técnicas do uso das tecnologias não implicam seu uso produtivo para as aprendizagens de LP. O reconhecimento dessas dimensões aponta para a necessidade de repensar o *design* das aulas propostas no ERE. Sobre essa questão, Marcuschi (2008, p. 198) problematiza:

Mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face?

Dado o exposto, é significativo pensar a escola como o lugar em que há oportunidade de utilizarmos, em práticas de ensino e aprendizagem de LP, a diversidade multisemiótica na/para as práticas de leitura e escrita de gêneros do discurso, considerando-se que os novos gêneros tomam formas a partir de situações cronotópicas particulares e recorrentes na sociedade. Em tempos de pandemia, entendemos que o trabalho com os textos multissemióticos pode contribuir para as práticas de ensino e as aprendizagens dos/as alunos/as, pois, segundo a maioria dos/as professores/as participantes da pesquisa, os/as alunos/as são usuários das mídias digitais e têm acesso, de algum modo, às tecnologias emergentes.

Conclusões e implicações

As percepções dos/as professores/as demonstraram que prevaleceram nas escolas o formato do ERE que, por sua vez, demanda uma maior interlocução entre políticas educacionais, escola e comunidade, com vista a garantir uma justiça curricular e social. Indicaram que é emergente também à educação, no que se refere às formas de acesso à Internet de professores/as e alunos/as, a viabilização de ambientes virtuais de aprendizagem estruturados e adequados as realidades educacionais e necessidade de formação docente para possibilitar práticas curriculares de ensino híbrido e *on-line* (Leite & Fernandes, 2010).

O letramento digital que pode facilitar o sucesso nas aprendizagens dos/as alunos/as, na percepção dos/as professores/as, está relacionado com as atitudes diante das TD, os usos de suportes e plataformas digitais, além de indicarem que o domínio tecnológico vai além das competências e habilidades de natureza técnica, usabilidade. Mesmo não sendo foco desse texto, para se alinharem a essas percepções, demandaria aos/as alunos/as um conjunto de habilidades e competências linguísticas (Santos et al., 2020) de saber fazer uso da leitura e da escrita em ambientes virtuais.

Como destacados nos enunciados dos/as professores/as, os gêneros do discursivo da esfera digital foram utilizados em suas práticas pedagógicas de leitura e escrita. Houve alusão também para os usos dos recursos disponibilizados pelo *Google*, entre eles: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Forms* e outros recursos digitais como o *Kahoot*.

Os modelos didáticos, formas de abordagem da LP utilizados pelos/as professores/as durante o ERE em aulas não presenciais, assemelham-se aos modelos didáticos adotados nas aulas pre-

senciais. Demonstrando, assim, que, embora a mediação didática tenha se realizado em suporte e plataformas digitais, a não utilização de metodologias ativas (Filatro & Cavalcanti, 2018) e os usos de tecnologias digitais adequadas às aulas síncronas e assíncronas implicaram em tentativas de adequação da prática ao modelo de aulas remotas.

No que se refere ao ensino de LP, os/as professores/as priorizam práticas curriculares de leitura de gêneros digitais. Por fim, essa investigação aponta para os desafios das aulas de LP na/ /pós pandemia, seja do ponto de vista de estrutura física e tecnológica das escolas, bem como das práticas curriculares, indicando caminhos para uma possível inserção do ensino remoto nas escolas brasileiras. Em linhas gerais, das percepções dos/as professores/as emergiram as reflexões: letramento digital pode ser potencializador das práticas de ensino de LP; reinvenções das práticas implicam buscar por formas de proposição de atividades síncronas e assíncronas; formação de professores alinhada às reflexões sobre os processos de ensino de LP com a mediação de recursos digitais.

O ensino de LP, como dito ao longo do texto, é entendido em parte numa relação de volatilidade temporal, pois os/as professores/as indicaram que as estratégias e os modelos didático-pedagógicos adotados até o momento da pesquisa apontam para: distanciamento da perspectiva do uso efetivo da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos em suportes digitais; práticas de leitura a partir da proposição de pesquisas; práticas de produção de gêneros digitais (orais, escritos e multimodais); práticas de escrita (como produto) sem planejamento e sem revisão; análise linguística com foco em reflexões gramaticais, desconsiderando os efeitos de sentidos produzidos pelos usos da linguagem em diferentes situações comunicativas; ausência de indicativo do trabalho com textos literários impressos ou digitais; ausência de indicações dos modelos didáticos adotados nos momentos síncronos de interação dialógica (professor/a-aluno/a; aluno/a-aluno/a).

Em últimas palavras, há indícios de um ERE sem uma didática de ensino-aprendizagem adequada a esse modelo, implicando no retorno às concepções e às práticas mais tradicionais de ensino. Embora as práticas de leitura e produção de gêneros discursivos em ambientes digitais durante o ERE seja um indicativo da entrada dos gêneros emergentes nos processos de ensino de LP.

Referências

- Amorim, Marília (2010). Cronotopo e exotopia. In Beth Brait (Org.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (pp. 95-114). Contexto.
- Bakhtin, Mikhail (2011). *Estética da criação verbal*. WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail (2014). *Questões de literatura e estética: A teoria do romance*. Hucitec.

- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Coscarelli, Carla V. (2016). *Tecnologias para aprender*. Parábola Editorial.
- Coscarelli, Carla V. (2017). Alfabetização e letramento digital. In Carla V. Coscarelli & Ana E. Ribeiro (Orgs.), *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (3.^a ed., pp. 25-40). Autêntica Editora.
- Coscarelli, Carla V., & Ribeiro, Ana E. (Org.). (2017). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (3.^a ed). Autêntica Editora.
- Dudenev, Gavin, Hockly, Nicky, & Pegrum, Mark (2016). *Letramentos digitais*. Parábola Editorial.
- Filatro, Andrea, & Cavalcanti, Carolina C. (2018). *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva.
- Gilster, Paul (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Hargreaves, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. McGraw-Hill.
- Hodges, Charles, Trust, Torrey, Moore, Stephanie, Bond, Aaron, & Lockee, Barb (2020). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2(2), 1-12. <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>
- Kersch, Dorotea F., Coscarelli, Carla V., & Cani, Josiane B. (Orgs.). (2016). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Pontes.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198-204.
- Machado, Irene (2010). A questão espacial-temporal em Bakhtin: Cronotopo e exotopia. In Luciane de Paula & Grenissa Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: Teoria inclassificável*. Mercado de Letras.
- Mafra, Núbio, & Coscarelli, Carla V. (2013). Linguagem, NTIC e a sala de aula: O que propõem as pesquisas de intervenção. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 899-917. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000300011>
- Marcuschi, Luís A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Moraes, Roque, & Galiuzzi, Maria do Carmo (2016). *Análise textual discursiva* (3.^a ed.). Unijuí.
- Pennycook, Alastair (1998). A linguística aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In Inês Signorini & Marilda C. Cavalcanti (Orgs.), *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: Questões e perspectivas* (2.^a ed., pp. 21-46). Mercado de Letras.
- Ribeiro, Ana E. (2016). Leitura, escrita e tecnologia: Questões, relações e provocações. In Carla V. Coscarelli (Org.), *Tecnologias para aprender* (pp. 31-42). Parábola Editorial.
- Ribeiro, Ana E. (2020, junho 25). *Educação e tecnologias digitais: Ciclos da precariedade diante da pandemia* [Vídeo]. Youtube, canal da Associação Brasileira de Linguística. https://www.youtube.com/watch?v=_lFTZ-T7oFI.2020
- Rojo, Roxane, & Moura, Eduardo (2019). *Letramentos, mídias, linguagens*. Parábola Editorial.
- Sampieri, Roberto H., Collado, Carlos F., & Lucio, Maria del Pilar B. (2013). *Metodologia da pesquisa*. Penso.
- Santos, Adriana C., Santos, Nádson A., & Pinheiro, Viviane C. S. (2020). Educação, escrita e tecnologias: (Re)ações de professores alfabetizadores. *Práxis Educacional*, 16(43), 430-451. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6871>

Legislação brasileira

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Medida provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>