

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CURSO EM LETRAS – PORTUGUÊS**

FLÁVIA REGINA IRIGARRAI RODRIGUES

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORAS DE PORTUGUÊS DE QUARAÍ, RIO GRANDE DO SUL**

**QUARAÍ
2021**

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

696e Rodrigues, Flávia Regina Irigarrai
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DE PORTUGUÊS DE QUARAÍ, RIO GRANDE DO SUL / Flávia
Regina Irigarrai Rodrigues.
17 p.

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

"Orientação: prof. Dr. Alan Ricardo Costa".

1. Linguística Aplicada e Ensino de Língua Mediado por
Computador. 2. Materiais e Recurso Digitais Online. 3. Ensino
Remoto Emergencial. 4. Pandemia Covid- 19. I. Título.

FLÁVIA REGINA IRIGARRAI RODRIGUES

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DE PORTUGUÊS
DE QUARAÍ, RIO GRANDE DO SUL**

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

Trabalho defendido e aprovado em: 14 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof^a Dr. Alan Ricardo Costa
Orientador
(Unipampa/UAB)

Prof Me Andre Firpo Bevilaqua
Co-orientador
Pós graduação/Pelotas

Prof^a Me Alexander Severo Córdoba
(Unipampa/UAB)

Prof^a Me Camila Wolpato Loureiro
Pos-Graduação /Unisinos



Assinado eletronicamente por **ALEXANDER SEVERO CORDOBA, Usuário Externo**, em 23/12/2021, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ALAN RICARDO COSTA, Usuário Externo**, em 23/12/2021, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Camila Wolpato Loureiro, Usuário Externo**, em 24/12/2021, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **André Firpo Beviláqua, Usuário Externo**, em 27/12/2021, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0701804** e o código CRC **646EE621**.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DE PORTUGUÊS DE QUARAÍ, RIO GRANDE DO SUL

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDIO DE CASO CON PROFESORAS PORTUGUÉS DE QUARAÍ, RIO GRANDE DO SUL

Flávia Regina Irigarrai Rodrigues*
Alan Ricardo Costa**
André F. Beviláqua***

RESUMO: Este artigo discute a educação em tempos de pandemia, com ênfase no contexto de ensino de Português no município de Quaraí, Rio Grande do Sul. O objetivo geral da pesquisa é identificar os desafios encontrados por professoras de português para a execução do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as possibilidades para garantir o acesso dos educandos às atividades, dependentes ou não do uso das tecnologias digitais. Os objetivos específicos são: (1) Identificar os recursos virtuais e físicos utilizados por duas professoras de Português em suas disciplinas; (2) Analisar as formas como tais educadoras de português trabalharam atividades de interação e de debate com alunos no ERE; e (3) Discutir as atividades avaliativas empregadas pelas docentes e, a partir delas, as evidências de aprendizagem significativa por parte dos alunos. O referencial teórico da pesquisa é constituído por trabalhos e estudos da área de Linguística Aplicada (LA), que, dentre outros temas, se ocupa de pesquisar o ensino de línguas mediado por tecnologias. Este é um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, enriquecido com relato de experiência de duas professoras de uma escola estadual da cidade de Quaraí. Os resultados indicam que foram muitos os desafios vivenciados durante o ERE, mas as professoras conseguiram desenvolver atividades a partir do uso de vídeos, ferramentas de webconferência etc. Conclui-se que, futuramente, será necessário mais estudo sobre a aprendizagem significativa por parte dos estudantes durante a pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: ERE; Tecnologias digitais; Ensino e aprendizagem de línguas.

RESUMEN: Este artículo analiza la educación en tiempos de pandemia, con énfasis en el contexto de la enseñanza del portugués en la ciudad de Quaraí, Rio Grande do Sul. El objetivo general del estudio es identificar los desafíos de profesoras de portugués para la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) y las posibilidades de garantizar el acceso de los estudiantes a las actividades, dependiendo o no de el uso de tecnologías digitales. Los objetivos específicos son: (1) Identificar los recursos virtuales y físicos utilizados por dos profesoras de portugués en sus asignaturas; (2) Analizar las formas con que estas educadoras trabajaron las actividades de interacción y debate con los estudiantes del ERE; y (3)

* Acadêmica do curso de graduação Licenciatura em Letras Português EaD da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: flaviarodrigues.aluno@unipampa.edu.br.

** Orientador. Professor do curso de Letras Português EaD da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: alancosta@unipampa.edu.br.

*** Orientador. Professor do curso de Letras Português EaD da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: alancosta@unipampa.edu.br.

Coorientador. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). E-mail: andre.firpo@gmail.com.

Discutir las actividades evaluativas empleadas por los docentes y, a partir de ellas, las evidencias de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. El marco teórico de la investigación consta de trabajos y estudios en el campo de la Lingüística Aplicada (AL), que, entre otros temas, se ocupa de investigar la enseñanza de lenguas mediada por tecnologías. Se trata de un estudio bibliográfico cualitativo, enriquecido por el relato de experiencia de dos profesores de una escuela pública de la ciudad de Quaraí. Los resultados indican que hubo muchos desafíos experimentados durante el ERE, pero los docentes pudieron desarrollar actividades utilizando videos, herramientas de conferencia web, etc. Se concluye que, en el futuro, se necesitarán más estudios sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes durante la pandemia de COVID-19.

Palabras clave: ERE; Tecnologías digitales; Enseñanza y aprendizaje de lenguas.

1 INTRODUÇÃO

"Não há docência sem discência"
- Paulo Freire (1996)

O cenário de contágio mundial da população pelo COVID-19, ainda que se entenda como uma questão fundamentalmente de saúde pública, afetou a sociedade de forma geral, em seus mais diferentes setores, incluindo o campo educacional. Perante o isolamento social, determinado com maior ou menor rigor nos mais variados países, relatou-se, logo nos primeiros 30 dias de contágio mundial e massivo do vírus, a gravidade do número de 300 milhões de crianças e adolescentes fora da escola (ARRUDA, 2020).

Diante desse fato e do aumento de casos de transmissão do vírus, o nosso sistema educacional também precisou adaptar-se, em maior ou menor escala, nos níveis municipais, estaduais e federais. O Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria N° 343, de 17 de março de 2020, autorizou instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais por aulas *on-line* ou aulas no viés do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o apoio de ferramentas digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus.

Essa mudança forçosa e implementada de forma urgente e sem um planejamento adequado, trouxe, obrigatoriamente, ao ponto central do fazer educacional, o debate sobre o uso das tecnologias educacionais por parte de professores para realização de atividades escolares não presenciais. Além disso, muitos professores se sentiram frustrados e cheios de dúvidas, em função do ineditismo da situação, da falta de letramento digital e da ausência de infraestrutura para fazer um ERE de forma mais adequada (COSTA, 2021).

Com os professores de Português da Educação Básica no Rio Grande do Sul (RS) não foi diferente: a tecnologia digital tornou-se essencial para a continuação, não só das práticas pedagógicas de ensino de línguas, como do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Além de entregar conteúdos aos alunos, foi preciso encontrar diversas maneiras de manter um diálogo profícuo, objetivando a qualidade do processo de aprendizagem e levando em conta as novidades, os desafios e as limitações desse período pandêmico vivenciado.

Tendo em vista as considerações prévias, o objetivo geral desta pesquisa é identificar os desafios encontrados por professores de Português do RS para a

execução do ERE e as possibilidades para garantir o acesso dos educandos às atividades, dependentes ou não do uso das tecnologias digitais. Para dar conta do objetivo geral proposto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os meios virtuais e físicos utilizados por duas professoras de Português em suas disciplinas;
- Analisar as formas como as professoras de Português trabalharam atividades de interação e de debate com alunos no ERE;
- Discutir as atividades avaliativas empregadas pelos professores de português e, a partir delas, as evidências de aprendizagem significativa por parte dos alunos.

O trabalho se justifica a partir da importância da discussão sobre o assunto e o registro do que foi vivido por docentes, já que este é um período atípico, nunca vivido na/pela educação. Nesse sentido, é fundamental que fique registrado como os docentes (em especial, o professor de Português) se adequaram a esse momento, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, evitando ao máximo o prejuízo dos educandos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Mediado por computador

Este trabalho encontra-se teoricamente situado no campo da Linguística Aplicada (LA). A área de LA é, *per se*, uma área interdisciplinar, mas também preocupada com a Psicologia, - principalmente educacional -, com a própria Educação, com a Pedagogia e, também, com a Informática (LEFFA, 2006). O mesmo autor (LEFFA, 2021) afirma que a LA é uma ciência que transforma o mundo, cujo objetivo é mostrar como podemos usar a língua para modificar o mundo em que vivemos e os contextos nos quais estamos inseridos.

As discussões realizadas por pesquisadores e estudiosos no campo da LA são vastas, amplas, mas sem descuidar de um eixo que tem se popularizado muito, no Brasil, nas últimas duas décadas: o ensino de línguas mediado por tecnologias. Com base em Leffa (2021) muito do que acontece nessas áreas de interesse de LA pode ter impacto na educação e no ensino de línguas.

CALL é uma sigla já consolidada, em língua inglesa, correspondente ao conceito de *Computer-Assisted Language Learning*. Outros termos podem ser empregados para aludir a CALL, por exemplo: “Ensino de Línguas Mediado por Computador” (ELMC) e “*Mobile-Assisted Language Learning*” (MALL). Então, neste artigo, será adotada a sigla CALL por uma questão de conveniência e facilidade de leitura: muitos autores e estudiosos já estão familiarizados com a sigla CALL (COSTA *et al.*, 2020).

CALL é, em resumo, uma área de investigação que tem por objetivo pesquisar o impacto do computador (e das tecnologias em geral) no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeiras (LEFFA, 2006).

Esse artefato, o computador, aparece como um aliado para proporcionar estímulos, promover a interação e o desenvolvimento da competência linguística. A partir dos anos 90, o computador, vinculado à internet, possibilita também o acesso ao ciberespaço e transformações significativas na cultura emergente dessa nova forma de comunicação/educação, isto é, a cibercultura (LÉVY, 1999). Prolifera-se, então, uma variedade de tipos de texto, e a prática educacional se intensifica, chegando a um novo paradigma, que visa à motivação do estudante na

aprendizagem e sua autonomia, à melhoria da argumentação e do uso da língua/linguagem por parte deste; e à consequente ampliação das habilidades do aprendiz e o desenvolvimento de letramentos.

A comunicação mediada pelas ferramentas digitais na educação nos mostrou a importância do uso da tecnologia no contexto escolar e os modos como essa tecnologia possibilitou que, mesmo em espaços diferentes, professor e aluno possam tornar o ensino e a aprendizagem eficazes e significativos. Além disso, se bem utilizadas, as ferramentas digitais aliadas à educação podem ser mais eficientes que outros recursos utilizados por professores nesse tempo de ERE, o livro didático ou os materiais impressos, por exemplo. Sobre esse assunto Leffa e Castro (2008) afirmam:

Não existe um único livro didático de ensino de línguas que não apresente tarefas que não seriam executadas de modo mais eficiente se feitas através de um computador, com um ou mais alunos na frente do monitor. (LEFFA; CASTRO, 2008, p. 27).

Os mesmos autores ressaltam que essa interação/interatividade (entre o professor, o aluno e a máquina) amplia a ação do docente, fazendo com que ele esteja presente mesmo quando não ocupa o mesmo espaço que o aluno (LEFFA; CASTRO, 2008). Isso é o que Leffa (2021) defende quando aponta que, com a Web, passamos a ser ubíquos, presentes em todo espaço-tempo, o que é uma realidade comprovada no ERE.

2.2 Materiais e recursos digitais no ensino on-line

A plataforma do SAE Digital¹ traz uma definição simples e objetiva do que é um material didático: o define como sendo um instrumento pedagógico que pode ser utilizado como apoio e orientação ao aluno. Simplificando, podemos dizer que o conceito de “material didático” se refere a todo e qualquer recurso utilizado no ensino e na aprendizagem, com o objetivo de estimular o aluno e aproximá-lo do conteúdo ensinado de forma significativa. A matéria também destaca que o material didático faz parte do plano pedagógico da escola, servindo de referência para o processo de ensino e aprendizagem, conduzindo o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor. Nesse sentido, podemos ter variados tipos de materiais didáticos: “(...) materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e de teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores” (MEC, 2007, p. 14).

Bandeira (2009, p. 14) afirma que: “O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

Sabemos que a maioria dos professores deseja despertar o interesse dos alunos por meio de aulas dinâmicas e interativas, incentivando-os na busca pelo aprendizado. Mas, para que isso aconteça, é preciso mais do que desejo, é necessário pesquisar, buscar diferentes metodologias, aprender a usar as ferramentas digitais aliadas à sua prática e reconhecer a necessidade de estar em constante formação continuada. Na área educacional, o avanço tecnológico também contribuiu para a evolução escolar, possibilitando a quebra de alguns paradigmas

¹ O que é material didático? SAE Digital. Disponível em: <<https://sae.digital/o-que-e-material-didatico/>>. Acesso em: 22 nov. 2021

escolares anteriores, principalmente aqueles atrelados ao ensino bancário (FREIRE, 1996), altamente expositivo e centrado no professor. Em outras palavras: as tecnologias digitais contemporâneas podem trazer uma nova perspectiva para os rumos do ensino no presente e no futuro. Isso foi comprovado neste momento em que a pandemia forçou que o ensino presencial precisasse ser feito de maneira remota e os professores, ainda que com muita dificuldade, passassem a conduzir as suas práticas mediadas pela tecnologia. Ribeiro (2020), sobre esse assunto, defende que, apesar das precariedades e de toda falta de estrutura para isso, os professores conseguiram fazer no ERE muito, mesmo com pouco.

Embora a tecnologia tenha sido uma solução emergencial para esse difícil momento vivido, é possível perceber que muitos professores – que não dominavam o uso das tecnologias aliadas à educação, nem possuíam letramentos digitais – passaram a empregá-la (ou, ao menos, tentaram) em suas práticas pedagógicas. É injusto afirmar que os professores não se mobilizaram para tentar manter a educação, mesmo no sistema ERE, tentando contribuir com a sociedade. De fato, ainda há muito a aprimorar nos setores de usos de tecnologias digitais na educação, e isso tem relação com as especificidades de CALL (ou AMC, Aprendizagem Mediada por Computador), que requer planejamento, conhecimento, objetivos bem delineados e domínio da prática para que seja feita de maneira adequada. Leffa (2005) declara que

A meu ver, faz-se uma transposição muito rápida da sala de aula tradicional para a AMC, sem levar em consideração que interagir com um aluno através do computador é diferente de uma conversa face a face; não necessariamente mais pobre ou mais rica em condições de aprendizagem, mas diferente. (LEFFA, 2005, p. 21).

De fato, muitos professores ainda estão aprendendo a usar certas tecnologias digitais, e ainda não estavam aptos para usá-las de forma realmente significativa durante a pandemia de COVID-19, mas isso não significa que muitos docentes não tenham aprendido a fazer usos críticos e criativos² de muitas tecnologias, como portais educacionais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), videoaulas, podcasts e Recursos Educacionais Digitais (RED).

Segundo o MEC³, os RED são arquivos ou mídias digitais que ficam disponíveis para uso com finalidades educacionais e estão disponíveis para domínio público ou possuem uma licença que permite seu uso, a fim de oportunizar aos alunos uma experiência enriquecedora de pesquisa, de ensino e de aprendizagem. A acepção de RED destaca, também, a sua capacidade de adaptação, pois tais recursos podem ser adaptados e reutilizados em diferentes situações (personalizando a aprendizagem) e possuem alta durabilidade, porque estão disponíveis via Web e podem ser atualizados. Nesse sentido, os RED foram muito importantes no contexto do ERE, pois os professores que os conheciam puderam

² A tecnologia permitiu e foi indispensável para que o ERE acontecesse, mas não se pode afirmar que o ensino e aprendizagem foi suficientemente relevante ou que atingiu totalmente seus objetivos. As ferramentas digitais não são, por si só, uma garantia de aprendizagem; com base em Leffa (2005; 2006), isso depende do uso que se dá a elas. Nesse sentido, neste artigo, não negamos a necessidade de pesquisas futuras averiguarem a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes brasileiros durante a pandemia, sobretudo aqueles das classes mais populares.

³ Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/4427/uni3/slide2.html>>. Acesso em: 22 nov. 2021

adaptá-los conforme as necessidades que surgiam; os que não conheciam tiveram a oportunidade de informar-se acerca dessas poderosas ferramentas digitais.

No que se refere às metodologias e aos recursos tecnológicos que mais foram utilizados para lidar com a atual situação de pandemia, destaca-se dentre elas, o uso de videoconferências, aulas com áudio e/ou vídeo por meio de plataformas *on-line*, produção de slides (em *PowerPoint* ou outros *softwares*) e videoaulas, disponibilizadas no *YouTube* ou por meio de grupos do *WhatsApp*, tendo como importante recurso tecnológico o celular e o notebook.

Além disso, considerou-se a disponibilização de apostilas eletrônicas, por meio do *Google Classroom*, atividades impressas para os discentes que não possuíam acesso à internet e aos recursos tecnológicos, mapas conceituais, indicação de filmes e livros, dentre outros materiais utilizados.

Cabe ressaltar sobre esses recursos utilizados no ERE: muitos alunos nem chegaram a ver como eles funcionavam, já que não possuíam o básico para ter acesso às aulas. O Brasil ainda é um país com grande desigualdade social, e isso se confirmou em notícias e reportagens nas mídias sobre a situação de inúmeras crianças que não possuíam acesso à internet, não possuíam computadores, *tablets* ou sequer *smartphones*, os recursos tecnológicos aliados da educação nesse momento difícil. Outros estudantes em maior vulnerabilidade social, quando possuíam um aparelho que possibilitasse o acesso, muitas vezes precisavam dividi-lo com os irmãos. Essa realidade nos mostra que, embora a tecnologia fosse a chave para que a educação continuasse sem tanto prejuízo aos estudantes, nesse momento ela também serviu para evidenciar a enorme desigualdade que existe no país, e que não é de hoje, mas se mostrou mais fortemente na pandemia (RIBEIRO, 2020).

3. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de Estudo de Caso. Com base em Leffa (2006), o Estudo de Caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou de um pequeno grupo de indivíduos. Segundo o autor, no Estudo de Caso:

Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa. Se o sujeito da pesquisa for, por exemplo, um aluno de língua estrangeira num curso a distância, provavelmente vamos coletar todos os dados possíveis sobre suas atitudes em relação ao uso da tecnologia na aprendizagem, suas preferências de lazer, seu ambiente familiar, sua vida antes do período de observação, seu empenho em realizar as tarefas, suas expectativas sobre o curso, etc. (LEFFA, 2006, p. 20).

O Estudo de Caso pode contar com diferentes tipos como, por exemplo, o exploratório e o explanatório. Segundo Leffa (2006),

O estudo de caso do tipo exploratório é uma espécie de estudo piloto que pode ser feito para testar as perguntas norteadoras do projeto, hipóteses, e principalmente os instrumentos e procedimentos. Concluído o estudo exploratório, haverá perguntas que serão modificadas, retiradas ou acrescentadas, instrumentos que serão refinados, ou hipóteses que serão reformuladas, com base no que funcionou ou deixou de funcionar (LEFFA, 2006, p. 24).

Por sua vez, o estudo de caso explanatório, nas palavras de Leffa (2006), pode ser considerado o tipo mais ambicioso, já que tem por objetivo não apenas descrever uma determinada realidade, mas também explicá-la em termos de causa e efeito.

Em função do ineditismo do ERE e do contexto de pandemia de COVID-19, não teremos a ambição de dar conta de um estudo de caso explanatório, tampouco de, em um primeiro momento, realizar um estudo de caso exploratório para futuro aprofundamento da pesquisa. A contribuição deste TCC dar-se-á na forma de um Estudo de Caso descritivo do contexto de ensino de português de professores do município de Quaraí (RS), *lócus* da pesquisa. Espera-se que a contribuição desta pesquisa sirva para outros contextos e casos de outros professores de Português.

O Estudo de Caso descritivo é aquele que tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece (LEFFA, 2006). Esse tipo de estudo de caso não procura estabelecer relações de causa e efeito, mas apenas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados posteriormente para a formação de hipóteses de causa e efeito (LEFFA, 2006).

Neste estudo, analisamos o caso de duas professoras de língua portuguesa que trabalharam como docentes no ERE. Por questões de ética em pesquisa, os nomes das professoras não serão revelados; em lugar disso, usaremos pseudônimos. Vamos nomeá-las respectivamente como: Rosa (41 anos, atua como docente há 11 anos) e Margarida (46 anos, atua como docente há 10 anos). Ambas são professoras da rede estadual, atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e trabalham na mesma escola pública, que designaremos como Escola Jardim de Flores.

A escola conta com 36 professores, 480 alunos matriculados, 15 salas de aulas, 1 sala de informática e 1 laboratório de ciências. As escolas funcionam em 3 turnos (manhã, tarde e noite) disponibilizando de uma boa infraestrutura.

As questões apresentadas às docentes estão dessa forma identificadas:

Quadro- 1- Questões propostas

Questões Propostas
1- Idade:
2- Atua como professora há quanto tempo?
3- Como foi, para você, a experiência de dar aula no Ensino Remoto Emergencial (ERE)?
4- Que materiais e recursos você utilizou para seguir dando aulas no ERE?
5- Você chegou a fazer uso de recursos e tecnologias governamentais e/ou federais disponibilizadas para o ERE?
6- Você conseguiu realizar atividades síncronas de ensino de português no ERE? Como foi a experiência?
7- Os alunos interagem e debatem os conteúdos entre eles e com você (professora) durante as aulas síncronas?
8- Como você avalia as interações no ERE?
9- Quais as atividades que você mais empregou com os alunos no ERE?
10- Como você realizou as avaliações no ERE?
11- Você acredita que a aprendizagem de português dos estudantes foi significativa durante o ERE?

Fonte: autora.

As questões propostas foram elaboradas a partir da literatura da área que trata tanto de ERE na pandemia (RIBEIRO, 2020; FIALHO, 2021; COSTA, 2021) quanto de estudos da área de LA e CALL (LEFFA, 2006; COSTA *et al.*, 2020).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Escola e pandemia: reflexões a partir do caso de Rosa

A professora Rosa, 41 anos, atua como docente há 11 anos em uma escola estadual. Ela também trabalhou por 3 anos em escolas municipais anteriormente.

Segundo a docente, sua experiência com o ERE foi boa, pois, ela já havia trabalhado com ensino EAD. Embora sejam conceitos diferentes, a docente acredita que sua experiência prévia na modalidade a distância foi uma vantagem nesse momento de adaptação repentina ao ensino remoto. Fialho (2021), sobre o assunto, destaca que ERE e EAD possuem muitas diferenças, mas também algumas semelhanças, conforme imagem a seguir (Imagem 1):

Imagem 1: Semelhanças e diferenças (aproximações e distanciamentos) entre ERE e EAD



Fonte: Fialho (2021).

Rosa ressalta, durante sua entrevista, que o único problema enfrentado nesse período é que ela não tinha certeza se os alunos estavam tendo uma aprendizagem significativa, apesar de avaliar suas aulas como “bem produtivas”⁴ e de “bom diálogo” com os discentes. Referindo-se também às aulas síncronas, a docente

⁴ Estas e outras aspas usadas nesta seção do artigo são para indicar palavras usadas pelas participantes da pesquisa nas entrevistas.

comenta que conseguiu realizá-las sem encontrar nenhum problema. Muito pelo contrário: ela relata que, para sua surpresa, os alunos interagiam durante suas aulas, trocando opiniões e realizando as atividades propostas.

Das tecnologias utilizadas, a docente fez uso unicamente de vídeos do *YouToube*, os quais, segundo ela, contribuíram enormemente para o ensino e aprendizagem no ERE. Vale destacar, do *YouTube*, duas vantagens maiores: a gratuidade e a possibilidade de assistir vídeos mesmo em aparelhos celulares, mais populares que notebooks e *iPads*, por exemplo.

De acordo com a professora, embora sua experiência com o ensino remoto tenha se dado de uma forma tranquila, as aulas presenciais são bem melhores, pois os alunos podem tirar suas dúvidas em sala de aula, e o docente tem mais condições de perceber se o estudante está assimilando o conteúdo e construindo saberes.

O ERE, entre tantas outras coisas, exigiu uma pré-disposição maior para ensinar e aprender. Para poder realizar a sua prática, o professor precisou estar disposto a se qualificar quanto às novas tecnologias e às novas abordagens metodológicas, a fim de promover uma aula dinâmica e atraente, que estimulasse motivação e concentração, afirma a docente. Quanto a esse aspecto, Freire (1996) já afirmava que não se pode ensinar sem aprender, e esse momento em que os professores tiveram que, literalmente, aprender para poder realizar a sua prática, é a prova disso. A professora Rosa teve de aprender a utilizar as ferramentas digitais, teve que aprender a acessar plataformas de ensino e aprendizagem, teve que buscar, pesquisar e aprender novas metodologias para levar seu conteúdo de maneira que possibilitasse ao aluno um ensino e aprendizagem adequado ao ERE.

Além disso, sobre a formação dos professores, percebeu-se no ERE que é preciso que lhe sejam oportunizados espaços de formação continuada para aprender a utilizar os recursos digitais. Os cursos de formação possibilitam aos professores oportunidades de aprendizado das tecnologias e as melhores maneiras de adequá-las a sua prática. Portanto, é necessário que sejam estabelecidas políticas públicas que proporcionem aos professores e alunos acesso às tecnologias digitais e, também, internet de qualidade.

Sobre a aprendizagem de Português, Rosa conclui que “foi mais ou menos significativa”, visto que os alunos, durante as avaliações, tinham a possibilidade de procurar as respostas em plataformas digitais como a do *Google*, e a do *YouTube* não contribuindo, em sua opinião, para uma real aprendizagem. A professora também demonstrou receio em ter ministrado nos últimos meses aulas nas quais o educando não conseguiu a apropriação adequada de conteúdos e conhecimentos.

Essa perspectiva da professora, embora pertinente e válida, por outro lado, também pode ser vista como um equívoco, pois para obter informações na internet é preciso letramento, é preciso saber fazer a pergunta certa. Além disso, a busca pela resposta na internet poderia até mesmo facilitar a aprendizagem dos educandos, desde que fossem bem orientados em relação à utilização das ferramentas de busca. Conforme apontado anteriormente, uma tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem, mas pode promover ela e a aquisição de conhecimento; para isso, é preciso que haja um objetivo bem delineado e um planejamento do uso das ferramentas digitais aliadas à educação para que a aprendizagem seja de fato significativa. Sobre esse assunto, Seruffo e Pires (2019) apontam que

Frisa-se que o uso de um recurso educacional, por si só, não pode ser considerado o único fator de sucesso ou fracasso de uma atividade. Faz-se necessário que o recurso esteja alinhado a outros procedimentos e que a

maioria deles apresente qualidade de elaboração e execução. (PINHEIRO; SERUFFO; PIRES, 2019, p. 261).

4.2 O ERE na perspectiva de Margarida

Para a professora de Letras, Margarida, de 46 anos, que atua como docente há 10 anos, sempre na mesma escola estadual, a experiência do ensino remoto foi “boa e proveitosa”, segundo afirma. A docente ressalta que a valorização dos recursos tecnológicos não representa, em hipótese alguma, “desconsiderar nem desmerecer o ensino presencial”.

A educadora comenta que a maioria dos professores estavam acostumados ao ensino tradicional (livros didáticos, quadro, giz etc.) e, durante essa transformação, na qual, obrigatoriamente, o docente teve que se reinventar, eles precisaram aprender, não apenas, a lidar com essas plataformas digitais da internet a curto prazo, mas também a se relacionar com os alunos nesse contexto do ERE, entre outros aspectos. Conforme a docente, iniciou-se somente com material na plataforma, mas, logo em seguida, foi possível utilizar nas aulas síncronas o *Google Meet*. Na opinião da professora, essa mudança representou “um grande avanço” no ensino remoto, pois, com as aulas ao on-line, ela “sentia o aluno mais próximo, podendo explicar o conteúdo, e tirar dúvidas de maneira mais interativa”.

Os professores, durante o ERE, conviveram com uma extenuante rotina, essa nova rotina incluiu aulas e reuniões virtuais, *lives* e postagens em redes sociais, além de uma acentuada comunicação via *WhatsApp*. Quem não estava familiarizado com as TICs, teve que se adaptar, contando, até mesmo, com a ajuda de colegas e alunos.

Ensinar a aprender é um ato contínuo e exige muita dedicação e criatividade. Nessa troca entre quem aprende e quem ensina o professor tem o papel de mediador entre o aluno e a aquisição de conhecimento, mas para isso ele necessita estar em constante revisão da prática, sempre aberto ao novo, àquilo que pode tornar a sua prática mais significativa e ter a humildade de saber que sempre há mais a aprender, pois conforme Freire (1987): ninguém ignora ou ninguém sabe tudo, todos sabemos e ignoramos alguma coisa, e é por isso que devemos estar sempre aprendendo.

A partir dos dados levantados nas entrevistas com as docentes, acredito que a maior dificuldade encontrada no ERE foi a urgência com que as instituições tiveram que disponibilizar alternativas de aulas aos alunos e a incerteza provocada por essa situação, pois como não foi planejado o ensino, a escola (na pessoa dos docentes e gestores) não sabia muito bem como conduzir o processo e dependiam das orientações feitas pelas webconferências. Foi a revisão de suas práticas que fizeram com que eles fossem aos poucos vendo o que funcionava e reformando e adaptando o que não surtiu o efeito desejado. Essa ação de refletir sobre sua prática com a intenção de modificá-la de acordo com as necessidades dos alunos e da situação foi proposta. Sobre essa constante reinvenção do professor, Freire declara: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Pode-se perceber também que não houve (para a maioria) tempo hábil para capacitação de professores, já que o ERE se instalou de forma repentina (em marco de 2020). Além disso, é preciso destacar o acesso limitado e a conexão à internet de pouca qualidade por parte dos estudantes e mesmo dos professores. Apesar dessas “precariedades” (RIBEIRO, 2020), muitas ferramentas digitais “passaram a ser

conhecidas e valorizadas” a partir da tentativa de contornar o quadro vivenciado, finaliza a educadora.

Foi possível verificar, considerando as respostas das professoras entrevistadas, que o ERE é um conjunto de práticas de ensino que está fazendo parte de suas vidas pela primeira vez, e de uma maneira não planejada, o que impossibilitou que pudessem realizar um ensino e aprendizagem de mais qualidade. Todos estavam acostumados com a Educação Básica que tínhamos e com a interação feita de maneira presencial e direta, quando, de imediato, um novo cenário se formou. Nesse novo contexto também foi relatado a falta de tempo para a capacitação, além da preocupação em relação à avaliação, a qual, segundo elas, ficou comprometida.

É inegável que esse formato de ensino pode representar contribuições para o futuro da educação, mas a experiência do ERE deixou claro ser necessário maior planejamento, mais inserção das tecnologias digitais na escola (feita de forma adequada e com objetivos bem definidos), e mais melhorias e investimento em infraestrutura (que possibilite um acesso de qualidade a todos). Por fim, de forma geral, o que precisamos de forma mais evidente é investimento na escola e na qualificação/formação de professores para que eles estejam aptos a utilizar as ferramentas digitais em sua prática de forma significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi o de identificar os desafios encontrados por professores de Português para a execução do ERE, e as possibilidades para garantir o acesso dos educandos às atividades, dependentes ou não do uso das tecnologias digitais. É possível dizer que tal objetivo foi alcançado, na medida em que foi possível discutir sobre uma mínima parte dos grandes desafios enfrentados por professores de Português do município de Quaraí (RS). O tema não se esgota: trabalho algum poderá descrever inteiramente as dificuldades destes professores e a sua resiliência demonstrada na busca incessante de adaptação ao momento pandêmico vivido. Entretanto, o registro das vivências das duas professoras participantes da pesquisa pode somar-se a outros trabalhos e, assim, contribuir para o registro e a reflexão sobre a educação do presente e do futuro.

Os resultados da pesquisa indicaram a importância das metodologias e recursos que possibilitassem o docente exercer a sua profissão de forma significativa e com o menor prejuízo aos alunos mesmo durante a pandemia. De modo geral, os professores pesquisaram, buscaram, aprenderam, inventaram e se reinventaram, viveram em suas práticas (ainda que de forma emergencial) as palavras do grande educador Paulo Freire (1996) que sempre destacou o papel do professor progressivo, pesquisador, reflexivo e atuante, acompanhando o mundo.

Neste momento de pandemia e de incertezas que o caracterizam, o professor soube superar as dificuldades encontradas, buscou aprender, em tempo mínimo, a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para continuar com o ensino e a aprendizagem onde e quando foi possível. O docente aprendeu a aprender, assimilou novos conhecimentos, percebeu-se como aprendente em relação às tecnologias dominadas há muito tempo por seus alunos, e isso foi algo muito difícil, mas também muito necessário, pois a escolha pelo ERE foi, também, uma escolha pela saúde pública, pela vida dos brasileiros, pela não-transmissão do vírus da COVID-19. Além disso, a reinvenção por parte de professores provou do que eles são capazes: adaptação e aprendizagem de novas formas de ensinar.

Espera-se que as tais experiências sirvam para mostrar a importância de capacitar os docentes e investir e equipar as escolas, e estar em contínua aprendizagem e em conexão com a realidade vivida pela sociedade, que é altamente tecnológica hoje e continuará sendo no futuro. E que o conhecimento sobre as tecnologias, obtido nesse período, seja incorporado às práticas do ensino presencial, trazendo mais dinamismo e novas possibilidades ao ensino e aprendizagem, que devem ser significativos aos alunos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. *In*: SIQUEIRA, I. C. P. (Org). **Subsídios à elaboração da BNCC**: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018.

ÁVILA, S. C. A.; SILVA, A. L. O CALL na aprendizagem da habilidade de escrita de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. 2011. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17884/17884.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BANDEIRA, D. **Materiais Didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

COSTA, A. R. Um olhar freireano sobre a educação na pandemia: inquietações de educadores e educadoras. **Revista Publicatio UEPG**: Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa, v. 29, p. 1-7, 2021.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; OLIVEIRA, E. 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. *In*: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, v. 1, p. 19-43.

FIALHO, V. R. Estratégias e metodologias para entender o ensino remoto emergencial. **Seminários Abertos de Letras (UFSM)**. Webnário realizado em: 27/01/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-7q_Hlijqw&t=3418s&ab_channel=Semin%C3%A1riosAbertosLETRASUFSM>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, V. J. Do analógico ao digital: agora somos ubíquos. **ELA: Epifanias em Linguística Aplicada**. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qzqbslu_0tQ&ab_channel=ELA%3AEpifaniase mLingu%C3%ADsticaAplicada>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LEFFA, V. J. Linguística Aplicada. **ELA: Epifanias em Linguística Aplicada**. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wdC_H4AEunI&t=3s&ab_channel=ELA%3AEpifaniase mLingu%C3%ADsticaAplicada>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J.; CASTRO, R. V. Texto, hipertexto e interatividade. **Estudos da Linguagem**, [SI], v. 16, n. 2, pág. 165-192, dez. 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

MEC/FNDE. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais para elaboração de material didático para EAD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília: MEC, 2007.

PINHEIRO, P. S. B.; SERUFFO, M. C. R.; PIRES, Y. P. **Experiência de uso de um aplicativo educacional para dispositivos móveis no município de Castanhal – Pará**. Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE, v. 27, n. 3, p. 242-264, 2019.

PORTARIA N.º 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRO, A. E. Educação e Tecnologias Digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia. **Abralin ao Vivo**. Webnário realizado em: 25/06/2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-lFTZT7oFI&t=642s&ab_channel=Abralin>. Acesso em: 20 nov. de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, que me ajudou em todos os desafios da graduação, e sempre esteve comigo.

À minha família, pelo apoio e pela compreensão sem medida.

Aos meus amigos, pela força e pelo carinho, e por não me deixarem desistir nos momentos difíceis.

Aos colegas e professores do curso de Letras Português EaD da UNIPAMPA, companheiros nessa caminhada.

A todos, o meu sincero agradecimento.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Meu nome é Flávia Regina Irigarrai Rodrigues, sou acadêmica do Curso de Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pampa. Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão do prof. Dr. Alan Ricardo Costa, cujo tema é: Educação em tempos de pandemia: estudo de caso com professores de português de Quaraí, Rio Grande do Sul.

Sua participação neste trabalho envolve, basicamente, a função de entrevistado. A entrevista será realizada por meio de uma sequência de perguntas abertas. A forma de responder fica a seu critério, podendo falar livremente sobre as questões. As perguntas possuem fins de avaliação da sua experiência e suas opiniões. É importante mencionar que os dados levantados buscarão contribuir para a reflexão da realidade vivida quanto ao processo de inclusão e de aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista.

Você terá total liberdade para deixar de responder a alguma questão da entrevista ao sentir-se incomodado(a) ou constrangido(a) de alguma forma e/ou se assim achar melhor. É importante mencionar também que todos os dados levantados estarão sob sigilo absoluto, mantidos sobre quaisquer informações que possam tornar possível a sua identificação como informante/sujeito de pesquisa na publicação dos resultados da investigação.

Sua participação nesse estudo é voluntária e não remunerada. Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas aos procedimentos metodológicos da pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, a pesquisadora responsável pela investigação. Fone: (55) 984653539. E-mail: flaviarodrigues.aluno@unipampa.edu.br.

Peço a gentileza de que, ao concordar em participar do estudo, você assine esse termo.

Flávia Regina Irigarrai Rodrigues
(Pesquisadora)

Quaraí, 27 de novembro de 2021.

Alan Ricardo Costa
(Orientador)

Porto Alegre, 27 de novembro de 2021.

Consinto participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante
Quaraí, 27 de novembro de 2021.