

entre regulamentar e realizar: ensino remoto emergencial em análise

prescrições & experiências



Denise Lino de Araújo
Paulo Ricardo Ferreira Pereira (org.)



**EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE – EDUFCG**
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Camilo Allyson Simões de Farias
Reitor

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Vice-Reitora

Mário de Sousa Araújo Filho
Diretor EDUFCG

Os autores
Revisão

Ana Clara Vidal
Projeto gráfico e Capa

CONSELHO EDITORIAL

Adriano Azevedo de Mello (CCBS)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Ronimack Trajano de Souza (CEEI)
Valéria Andrade (CDSA)



Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

E61 Entre regulamentar e realizar: ensino remoto emergencial em análise: prescrições & experiências [recurso eletrônico] / Denise Lino de Araújo, Paulo Ricardo Ferreira Pereira (organizadores). – Campina Grande: EDUFCG, 2025.
196 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-335-1

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Educação a Distância. 3. Coronavírus (COVID 19). 4. Educação. 5. Linguística Aplicada. I. Araújo, Denise Lino de. II. Pereira, Paulo Ricardo Ferreira. III. Título.

UFCG/BC

CDU 37.018.43

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELÍ DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

entre regulamentar e realizar: ensino remoto emergencial em análise

prescrições & experiências

Denise Lino de Araújo
Paulo Ricardo Ferreira Pereira (org.)

Sumário

Prefácio	4
Apresentação	9
1ª Parte - Prescrições: pareceres e documentos norteadores	
Ensino remoto emergencial e currículo: análise de prescrições governamentais por Denise Lino de Araújo e Diego Andrade Silva	15
“Tinha uma pandemia no meio do caminho”: desafios e perspectivas da implantação da BNCC em meio ao ensino remoto por Denise Lino de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira	45
Representações sobre currículo produzidas por professores de língua portuguesa da educação básica atuantes no ensino remoto emergencial por Paulo Ricardo Ferreira Pereira	67
Documentos normativos da educação e cultura: ensaio sobre a configuração de estruturas estruturantes segundo Pierre Bourdieu por Evany da Silva Gonçalves	78
2ª Parte - Experiências: da educação básica ao ensino superior	
“Foi tropeço em cima de tropeço”: a (res)significação da identidade docente no contexto da pandemia da COVID-19 por Francisco Gabriel Cordeiro da Silva	95
Ensino remoto emergencial e mediação: a atuação de mães de alunos/as de escola pública por Ana Carolina Guedes do Nascimento Costa e Denise Lino de Araújo	117
É minha opinião e ponto: escrevendo textos opinativos para fora do ambiente escolar no contexto do ensino híbrido por Fábio Alves Prado de Barros Lima e Denise Lino de Araújo	138
Do limão à limonada: Estágio Supervisionado em contexto de Ensino Remoto por Juliany Correia Gomes e Williany Miranda da Silva	150
Da live à resenha: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto por Roberto Barbosa Costa Filho e Elizabeth Maria da Silva	176
Conheça os autores	197

PREFÁCIO

“O dia em que a terra parou”, música do saudoso cantor Raul Seixas em parceria com o compositor Cláudio Roberto, reflete em sua letra um dia em que todos resolveram que não sairiam de suas casas. Não é por acaso que essa canção de 1977 fez enorme sucesso nas plataformas digitais, no início de 2020, quando a Pandemia de Covid-19 impôs o isolamento social e físico na tentativa de frear a rápida disseminação do vírus que se alastrava rapidamente pelo planeta.

Deveras, o planeta terra forçosamente precisou parar, não por um dia, mas por alguns meses até que a ciência tivesse uma vacina capaz de promover respostas satisfatórias. Neste ínterim, não faltaram fake news (desinformação) com remédios sem comprovação científica, além de negacionismos de todos os níveis, colocando o então Presidente da República do Brasil no patamar de negacionista mor em nível mundial. Tempos de agonia, enquanto o apocalíptico cavaleiro da morte ceifava literalmente a vida de milhões de pessoas em todo o globo.

As instituições de todos os níveis de ensino também tiveram que parar do dia para a noite, pois o isolamento social e físico se apresentava como o meio mais eficaz para conter a disseminação da Pandemia. Assim, rapidamente os sistemas de ensino mais preparados instituíram o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma (re)invenção metodológica apoiada nas boas práticas da educação a distância, contudo, transpondo para os espaços virtuais todo o planejamento pedagógico até então realizado para o ensino presencial. Instaurava-se assim a “cruel pedagogia do vírus”, no dizer da obra homônima de Boaventura de Sousa Santos (2020), sob a égide que a educação não podia parar.

Paulatinamente, as prescrições legais foram revistas para dar sustentação jurídica aos formatos do Ensino Remoto Emergencial, seja digital ou analógico. Professores e estudantes foram arremessados para as plataformas digitais, amiúde com uma formação prévia aligeirada e, por vezes, mais direcionada para o tecnicismo do que para a reflexão da utilização das tecnologias digitais e analógicas no contexto pedagógico. “Que botão aperto...?”, talvez tenha sido a pergunta mais frequente dos professores e professoras, cujas competências digitais estavam no seu estágio inicial e foram pressionados a implementar desenhos didáticos online que nunca tinham sequer ouvido falar!

Não restam dúvidas que a cruel pedagogia provocada pela virulência da Pandemia de Covid-19 revelou que os currículos para a formação inicial e continuada dos professores precisam ser urgentemente revistos. Torna-se mister atentar para a admoestação sábia de Paulo Freire (1996), que resiste heroicamente como patrono da educação brasileira, em seu último livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, ao afirmar que não divinizava ou diabolizava a tecnologia, mas reconhecia o seu potencial de estímulos à curiosidade dos estudantes, especialmente aqueles das classes mais desfavorecidas.

Além das lacunas na formação docente, a Pandemia de Covid-19 também escancarou as enormes desigualdades sociais no Brasil. Enquanto as escolas privadas em poucas semanas tinham se ‘virtualizado’, nas escolas públicas este processo demorou muito mais tempo e, em alguns casos, sequer aconteceu. A infraestrutura das instituições públicas, especialmente para atender às demandas de um ensino remoto emergencial digital, revelou estar muito aquém. Até mesmo em muitos campi universitários, as conexões de internet, com banda larga, eram muito insuficientes mesmo antes do início da pandemia. Assim, os professores e professoras tiveram que investir ‘do seu próprio bolso’ na contratação de banda larga com maior velocidade para suas residências, além de comprar equipamentos capazes para atender às demandas de conexão para sua atuação no Ensino Remoto Emergencial, gerando elevado mal estar diante da precarização de trabalho instalada.

Se para os professores e professoras o chamado Ensino Remoto Emergencial apresentou diversos tensionamentos, para os estudantes isso não foi diferente. Muitos estudantes tinham, e ainda têm, acesso limitado à internet, enquanto muitos outros sequer têm tal acesso, ampliando-se assim o fosso da desigualdade no país. O Relatório do Abismo Digital do Brasil (2021), elaborado pela consultoria PricewaterhouseCoopers, revelou que no início da pandemia, enquanto para cerca de 124.000 estudantes a escola sequer possuía rede elétrica, 21% dos alunos nas redes públicas estaduais e municipais de educação básica estavam sem acesso à banda larga, essencial para as o ensino virtual. No ensino médio, o relatório escancarou que 25% das escolas não possuíam internet para o ensino e aprendizagem. Ademais, da pré-escola à pós-graduação, o documento apresentou

que 6 milhões de estudantes não conseguiram fazer aulas remotas por falta de acesso à internet em casa. Indubitavelmente, tais números revelam as desigualdades sociais enrobustecidas pela cruel pedagogia do vírus!

Para não dizer que não falamos das flores, parafraseando Geraldo Vandré, na canção símbolo da resistência ao opressor, consideramos oportuno apontar alguns avanços oportunizados pelos tempos da Pandemia Covid-19 e pós-vacina. No entanto, antes torna-se imperioso reverenciar os milhões de mortos, violentamente 'sacrificados' no altar da desinformação (fake news), do negacionismo científico e atrasos na compra de vacinas pelo poder público, enquanto todo mundo esperava pacientemente a cura do mal, no dizer de Lenine, cantor e compositor brasileiro.

O fazer pedagógico nos espaços virtuais, impulsionado pela Pandemia de Covi-19, acelerou a adoção do ensino híbrido como metodologia capaz de proporcionar convergência entre o presencial e online, valendo-se assim do melhor dos dois mundos. Destarte, em 2022 o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou por unanimidade as "Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior". Resta-nos ficar atentos para assegurar que políticas públicas sejam instituídas a fim de contemplar a elevada parcela dos excluídos digitais, evitando-se assim aprofundar ainda mais as desigualdades sociais existentes.

No bojo das discussões contemporâneas, a Unesco (2022) publicou o relatório "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação", destacando que a pandemia serviu para provar nossa fragilidade e interconectividade. O relatório admite que precisamos urgentemente reparar as injustiças enquanto transformamos o futuro, ressaltando que a primeira ordem do dia é diminuir a exclusão digital e considerar a alfabetização digital de professores e estudantes como letramento essencial para o século 21.

Não podemos deixar de considerar a crescente plataformização, datatificação e performidade algorítmica (PDPA), cujas discussões se tornaram mais evidentes e com impactos no processo educativo. As plataformas digitais atendem a objetivos comerciais, excluindo os desprivilegiados, além da proliferação das tecnologias baseadas na inteligência artificial que demandam constantes re(invenções) pedagógicas. Por exemplo, temos o recente incremento dos chats baseados no

modelo de processamento de linguagem natural, capazes de responder a ampla variedade de perguntas e tarefas, como traduções, resumos, respostas a perguntas, geração de texto, entre outras, com respostas frequentemente precisas e relevantes. Eis o desafio que se apresenta em integrar tais tecnologias emergentes no processo reflexivo de construção do conhecimento!

É neste contexto de efervescência de pensar e agir uma educação reparadora e direcionada para os desafios futuros que temos este presente ebook, considerando que no transcorrer da implementação do Ensino Remoto Emergencial, docentes e instituições de ensino promoveram uma genuína re(invenção) curricular a fim de atender às demandas exigidas. Deveras, são oportunas as reflexões apresentadas ao longo dos capítulos, com relatos de pesquisas e experiências vivenciadas, revelando sobremaneira as percepções dos protagonistas no Ensino Remoto Emergencial. Cada capítulo é um oportuno convite em que os autores nos estimulam a re(pensar) a educação, suas prescrições normativas e as experiências vivenciadas.

“E agora José?” Questiona o poema de Carlos Drummond de Andrade. Esperamos que após termos vivenciado as agruras da Pandemia de Covid-19 e, sobretudo, ainda sujeitos às suas sucessivas cepas emergentes neste período pós-vacina, sejamos capazes de aprender com as lições impostas. Como sociedade precisamos enfrentar realisticamente os desafios, promovendo a justiça social e o direito à educação, seja presencial, a distância, digital, remota ou híbrida, mas sobretudo, educação de qualidade em sua plenitude. Assim, precisamos continuar (re)inventando à luz do que foi regulamentado e realizado no Ensino Remoto Emergencial e nas discussões emergentes. Estamos convencidos que a leitura dos capítulos deste livro, primorosamente organizado, tem muito a contribuir.

Dr. Eniel do Espírito Santo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil

Dra. Sara Dias-Trindade

Universidade do Porto (UP), Portugal

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesias**. São Paulo: José Olympio, 1942.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022**. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91001-parcer-cp-2022>. Acesso em: 14/02/2023
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LENINE e FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. **Na pressão**. Barueri, São Paulo: BMG Brasil, 1999. 1 CD.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.
- PRICEWATERHOUSECOOPERS. **O abismo digital no Brasil**: Saiba como desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura inadequada e a educação deficitária limitam as nossas opções para o futuro. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>. Acesso em: 14/02/2023
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SEIXAS, Raul e Azeredo, Cláudio Roberto Andrade. O Dia em que a Terra parou. In: SEIXAS, Raul. **O Dia em que a Terra parou**. São Paulo, Warner Discos, 1977. 1. disco sonoro, Lado A, faixa 3.
- VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: Discos RGE - Fermata, p. 1979. 1 LP.

APRESENTAÇÃO

A COVID-19 (SARS-CoV-2) foi qualificada como causadora de uma pandemia sanitária pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, por instaurar um cenário que desregulou as atividades e interações estabelecidas em diversas instituições sociais, dentre elas, a escolar. Os impactos desse quadro demandaram (re)adaptações por parte dos atores educacionais para manter o funcionamento do sistema escolar através de plataformas digitais (*Google Classroom, Google Meet, Zoom, WhatsApp, YouTube*, dentre outras), conforme indicado por órgãos e representantes educacionais, em função da política de distanciamento social.

Nessa interface, o uso - assíncrono ou síncrono - dessas plataformas digitais para fins didáticos passou a ser socialmente nomeado como Ensino Remoto Emergencial (ERE), impulsionado pela participação de Priscila Cruz no programa Roda Viva, em 13 de abril de 2020, que assim designou o tipo de ensino que se praticava àquela altura. Para sua implementação e execução no contexto educacional brasileiro, o ERE precisou ser regulamentado através de pareceres do Conselho Nacional de Educação e também portarias e decretos de âmbito federal, estadual e municipal. Além dessas, demandou estratégias por parte de representantes, coordenadores, gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. A configuração dessa modalidade de ensino mobilizou implicações no sistema educacional como um todo, incorrendo no currículo em vigência nas instituições, posto que qualquer modalidade educacional demanda uma compreensão curricular para balizar as ações realizadas nesse âmbito.

Ao reconhecermos o currículo como a espinha dorsal do sistema escolar (ARROYO, 2016) e como um artefato movediço (PARAÍSO, 2010), julgamos que as ações educacionais desenvolvidas no ERE suscitarão uma (re)invenção curricular, visto que este tende a ocupar papel central nas reflexões sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Em linhas gerais, o currículo operante no ensino presencial era diferente do demandado pelo ensino remoto, implicando desde a distribuição da carga horária até as interações estabelecidas entre os sujeitos.

É com base nessa premissa que os capítulos que integram este e-book apresentam estudos realizados sobre currículo no ensino remoto emergencial, tanto o prescrito, como o realizado, de modo a testemunharem o funcionamento e/ou a manutenção do sistema escolar em um quadro de desalento vivido globalmente desde 2020. A partir de primas teórico-metodológicos diversos, os nove capítulos que compõem esta obra refletem sobre e a partir das percepções de coordenadores, professores, estagiários, alunos e pais/responsáveis situados nesse contexto pandêmico, em diferentes níveis de ensino-aprendizagem.

Os capítulos que compõem este e-book, de antemão, ponderam sobre dados gerados no contexto de transição (do ensino presencial para o remoto e/ou do ensino remoto para o híbrido) e da execução do ERE, no contexto educacional brasileiro. Com igual valor, as problematizações realizadas pelos autores através de pesquisas e relatos de experiências sobre a temática do ensino remoto e do currículo colocado em funcionamento nessa modalidade de ensino resguardam questões basilares para esse campo, a exemplo das percepções atribuídas a documentos, ensino-aprendizagem e sujeitos no ERE.

Os capítulos deste e-book remontam a pesquisas e experiências de ensino realizadas no âmbito da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Humanidades, e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, ambos da Universidade Federal de Campina Grande. São pesquisas à nível de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, estágio supervisionado, Mestrado e Doutorado, já concluídas¹. Tais pesquisas focalizam documentos norteadores na modalidade de ensino que vigorou durante o período de distanciamento social e também experiências de ensino que se desenvolveram nessa circunstância. Os dados envolvem a recolha de documentos e a geração de depoimentos de docentes da educação básica e superior, bem como de mães de alunos da educação básica que atuaram como mediadoras de ensino. Seja focalizando prescrições, seja focalizando relatos de experiências ou depoimentos sobre a ação docente, as pesquisas aqui coligidas descrevem o ensino remoto como uma ação influenciada por variáveis diversas: prescrições, currículos, acesso às tecnologias digitais de informação –

¹ Exceto a do capítulo 4.

transformadas em tecnologias de ensino-aprendizagem, adaptabilidade dos sujeitos (docentes, discentes, gestores, familiares), vivência em contexto pandêmico.

Por isso, a primeira parte dos capítulos deste livro refere-se à prescrição, isto é, aos documentos reguladores que permitiram em contexto emergencial que o sistema de ensino do país funcionasse na modalidade remota.

No primeiro capítulo, intitulado *Ensino remoto emergencial e currículo: análise de prescrições governamentais*, escrito por Denise Lino de Araújo e Diego Andrade Silva, os autores refletem sobre documentos prescritivos para o ensino remoto e suas vertentes curriculares. A análise focaliza documentos assinados pelo Conselho Nacional da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em função da importância que tiveram para a regularização das práticas pedagógicas no quadro inicial do ensino remoto. Neste capítulo, os autores ponderam sobre o currículo que emerge desses documentos oficiais para ensino remoto.

No segundo capítulo, “*Tinha uma pandemia no meio do caminho”: desafios e perspectivas da implantação da BNCC em meio ao ensino remoto*”, de autoria de Denise Lino de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira, os autores analisam representações de professores sobre currículo, Base Nacional Comum Curricular e ensino remoto. Os pesquisadores estudam essas temáticas no contexto pandêmico a partir da contribuição de dois professores atuantes na Educação Básica, respectivamente, das disciplinas de Ciências Biológicas e Língua Portuguesa. Em sua reflexão, ponderam sobre a representação curricular emergente desse quadro situacional de interrupção e de implementação de documentos curriculares.

No terceiro capítulo, *Representações sobre currículo produzidas por professores de língua portuguesa da Educação Básica atuantes no ensino remoto emergencial*, escrito por Paulo Ricardo Ferreira Pereira, o autor reflete sobre a constituição de representações sociais sobre currículo por parte de professores de língua portuguesa. Os dados analisados decorrem também da contribuição de dois professores do sistema público da Educação Básica, atuantes no Ensino Fundamental: Anos Finais, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Neste capítulo, o autor estuda sobre a atribuição de sentidos ao currículo no ensino remoto por parte de professores e suas implicações para o sistema escolar.

No quarto capítulo, *Documentos normativos da educação e cultura: ensaio sobre a configuração de estruturas estruturantes segundo Pierre Bourdieu*, de autoria de Evany da Silva Gonçalves, a autora analisa o lugar da cultura nos documentos educacionais normativos recentes, especificamente, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular. No capítulo, ao analisar essa problemática nos documentos selecionados, a partir dos conceitos bourdieanos de campo e estrutura, a autora reflete sobre como estes estruturam o currículo escolar.

A segunda parte deste livro reúne experiências de ensino em contexto remoto emergencial, da educação básica e do ensino superior. Parte delas é narrada e analisada por sujeitos implicados com o seu desenvolvimento e a outra parte é descrita e analisada por observadores cooperativos do desenvolvimento. Entenda-se estes como sujeitos que desejavam entender os meandros da atuação nesse inusitado contexto de ensino, por isso, são observadores que interrogam os atores e aventam interpretações para as situações focalizadas.

No quinto capítulo, “*Foi tropeço em cima de tropeço*”: a (re)significação da identidade docente no contexto da pandemia da COVID-19, escrito por Francisco Gabriel Cordeiro da Silva, o autor reflete sobre a (re)configuração da identidade de professores situados no ensino remoto brasileiro. Para sua reflexão, mobiliza dados extraídos e gerados de portais educacionais e jornalísticos, com foco no relato de seis professores da Educação Básica, atuantes no ensino público e privado, disponíveis nos sites da Globo, do R7, do Brasil Escola e do Desafios da Educação. No capítulo, o autor pondera sobre a ressignificação de identidades docentes no contexto singular imposto pela COVID-19 e pelo ensino remoto emergencial.

No sexto capítulo, *Ensino remoto emergencial e mediação: a atuação de mães de alunos/as de escola pública*, de autoria de Ana Carolina Guedes do Nascimento Costa e Denise Lino de Araújo, as autoras ponderam sobre as iniciativas de mediação de ensino-aprendizagem vividas por mães de alunos matriculados em uma escola pública estadual, vinculados ao Ensino Fundamental: Anos Finais. A reflexão realizada decorre do contato que mantiveram com oito mães e se desenvolve a partir dos relatos obtidos via entrevistas semi estruturadas. Neste

capítulo, as autoras refletem sobre o currículo em ação e sua viabilização por esses sujeitos.

No sétimo capítulo, *É minha opinião e ponto: escrevendo textos opinativos para fora do ambiente escolar*, escrito por Fábio Alves Prado de Barros Lima e Denise Lino de Araújo, os autores refletem sobre oralidade e escrita a partir de uma experiência de ensino híbrido desenvolvida no estágio supervisionado na Educação Básica, especificamente, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. No capítulo, a experiência relatada pelos autores direciona para as adaptações e as (des)vantagens obtidas no ensino híbrido.

No oitavo capítulo, *Do limão à limonada: Estágio Supervisionado em contexto de Ensino Remoto*, das autoras Juliany Correia Gomes e Williany Miranda da Silva, as reflexões tecidas problematizam percepções de professores (orientadores e supervisores) e de licenciandos situados no contexto de estágio supervisionado de língua portuguesa remoto, no Ensino Superior. As pesquisadoras refletem sobre seis professores - duas professoras em formação, dois professores orientadores e duas professoras supervisoras de estágio. Com foco nas narrativas obtidas, refletem sobre as ações realizadas por esses sujeitos para enfrentamento da pandemia de COVID-19 no quadro educacional e suas implicações para a formação docente.

No nono capítulo, *Da live à resenha: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto*, de autoria de Roberto Barbosa Costa Filho e Elizabeth Maria da Silva, os autores analisam os sentidos atribuídos às atividades de produção de resenhas de *lives*, vivenciadas durante o ensino remoto, no curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade pública. Para viabilizar a reflexão, os autores trabalham com os dados obtidos através da colaboração de dois professores e dois alunos, atuantes em duas disciplinas desse curso, respectivamente, TEL - Análise Linguística e História da Língua Portuguesa. Neste capítulo, ponderam sobre essas experiências vivenciadas com atividades de produção de resenha de *live*, com atenção às abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento, em um contexto singular de ensino-aprendizagem.

Com base na seleção e na organização realizadas, que partem de estudos que versam sobre documentos e atuação docente, a composição desta obra

soma-se ao quadro de inquietações sobre ensino-aprendizagem na pandemia de COVID-19 e visa contribuir com a discussão/compreensão/(re)significação sobre o ensino remoto emergencial, à medida que fotografa reflexões de pesquisadores sobre essa condição de ensino a partir de diferentes situações de pesquisa e sob diversas óticas no âmbito da Linguística Aplicada. Ao longo de nove capítulos, o leitor poderá ter acesso a problematizações que perpassam a temática do contexto de ensino vivenciado entre os anos de 2020 e 2021 em pleno período pandêmico, no qual mães, professores e professoras, alunos e alunas, de todos os níveis de ensino, também atuam numa “linha de frente” (re)inventando currículos, saberes, experiências e práticas pedagógicas.

Esperamos que a obra ora apresentada possibilite aos leitores e às leitoras reflexões instigantes sobre a dinâmica do ensino remoto emergencial, nos múltiplos currículos aí indiciados: o prescrito, o realizado e o oculto.

Com votos de que os capítulos que compõem este e-book ampliem seus olhares sobre as contribuições do ensino remoto, sejam aquelas que vieram para ficar, sejam aquelas que foram situadas e localmente mobilizadas, bem como aquelas que hoje olhamos e dizemos: *não foram boas, mas foram as possíveis para aquele tempo.*

Denise Lino e Paulo Ricardo (Organizadores)

Campina Grande, PB, 29 de dezembro de 2022

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisa sobre currículos e culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CURRÍCULO: ANÁLISE DE PRESCRIÇÕES GOVERNAMENTAIS²

DENISE LINO DE ARAÚJO
DIEGO ANDRADE SILVA

1. INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial (doravante ERE), modalidade de execução das atividades da educação básica, foi adotado no Brasil, de março de 2020 a dezembro de 2021, como decorrência da suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional, devido à pandemia por Sars-Cov-2 que deu origem à doença COVID-19, cujo alto poder de infecção requer o distanciamento social como medida básica de prevenção.

Em face da impossibilidade de realização do ensino presencial, decorrente da situação pandêmica instalada, surgiu a opção de migrar as aulas para o meio digital. Essa migração foi orientada pelos órgãos regulamentadores da educação a nível nacional e estadual, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os conselhos estaduais de educação (CEE), que atuaram para regulamentar a modalidade remota de ensino.

Importa considerar que todas as mudanças, no que diz respeito ao lugar onde aconteceram as aulas, as ferramentas que mediaram as interações entre professor, aluno e conhecimento bem como os materiais didáticos disponibilizados, tiverem por base um currículo prescrito para a situação presencial de ensino, que precisaria sofrer adaptações para migrar ao meio digital.

A partir deste cenário de transmutação das atividades de ensino, surgem diversos problemas a serem resolvidos pela comunidade escolar. Afinal, como adaptar para o meio digital as práticas docentes e discentes de um ensino que foi pensado para ocorrer presencialmente? Há (des)continuidades entre a prescrição dos referidos órgãos e a atuação docente? Estas questões retóricas nos levam à pergunta que norteia a pesquisa que dá origem a este artigo: *Que currículo emerge*

² Trabalho decorre de projeto PIBIC/CNPq **DA PRESCRIÇÃO À AÇÃO DOCENTE: CURRÍCULO E PRÁTICAS DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO REMOTA**, desenvolvido pelos autores, na vigência 2020-2021.

de documentos oficiais sobre ensino remoto no contexto do distanciamento social decorrente da COVID-19? Para obter a resposta à pergunta em tela, escolheu-se a prescrição do CNE para todo o país e o estado de Pernambuco como cenário da investigação, pois, no âmbito do sistema de ensino daquele estado, a resolução que regula a adoção de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de educação, foi publicada em 19 de março de 2020, portanto, logo no início do primeiro *lockdown*, que começou em 17 daquele mesmo mês, sendo, possivelmente, uma das primeiras do país.

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar em documentos sobre o ERE o currículo emergente. A partir deste macro objetivo, estabelecemos dois objetivos específicos, que apontam para a sequência cronológica de ações dentro do processo de pesquisa. O primeiro foi fazer curadoria em sites do CNE e Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para compilar documentos relativos ao ERE (normas, regulamentações, pareceres, documentos oficiais). E o segundo foi relacionar a(s)proposta(s) de currículo emanadas desses documentos às perspectivas de estudo do currículo. No âmbito deste trabalho e para a delimitação desses objetivos, o documento está sendo entendido à luz da perspectiva de documento-monumento apresentada por Jacques Le Goff (1997). A relevância deste trabalho reside na análise de documentos históricos para a educação brasileira.

Este capítulo está composto de quatro seções estruturantes, além desta introdução. Na primeira delas, apresenta a fundamentação teórica, na qual destacamos os dois principais conceitos tratados – currículo e ensino remoto emergencial. Já a segunda versa sobre a metodologia de análise de dados documentais, delimitando a natureza, o tipo de pesquisa e descreve os dados reunidos. Logo em seguida, a terceira seção apresenta a análise de dados e está dividida em três subseções. Uma que analisa o Parecer do CNE, outra que analisa a Resolução do CEE/PE e uma terceira que apresenta uma síntese comparativa dos dois documentos. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. ENSINO REMOTO E CURRÍCULO: DEFINIÇÕES PARA ENCAMINHAR A LEITURA DOS DADOS

A expressão ensino remoto emergencial (ERE) parece ter se popularizado no Brasil a partir da entrevista de Priscila Cruz para o programa Roda Vida, da TV Cultura, em 13 de abril de 2020. Na entrevista, afirma-se que ensino remoto não é educação a distância, que é uma modalidade de ensino estruturada e, no Brasil, usada basicamente para o ensino superior. De acordo com a entrevista, ERE é a modalidade de ensino que surgiu como alternativa à impossibilidade de oferta do ensino presencial, e se faz através da comunicação do professor com os alunos através de *whatsapp*, envio de lista de atividades, uso da televisão, do rádio e plataformas de videoconferência.

Segundo Alves (2020, p. 352),

Educação Remota [é um processo de ensino-aprendizagem], isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas, como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom.

Conforme definem Médici *et al.* (2020, p. 141),

é importante ressaltar que o ensino remoto não é sinônimo de aula online. É uma ferramenta que pode ser utilizada pelos professores, a fim de estimular a aprendizagem a distância. Por meio de atividades bem estruturadas, podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica. O momento requer uma reflexão acerca de inovação.

Esses mesmos autores (*op. cit.*, p. 140) advertem:

A tecnologia digital tem seu uso indicado como alternativa para suprir as lacunas deixadas diante da impossibilidade de realizar aulas presenciais, ou seja, a educação pode ser mediada pelos recursos de multimeios e o ensino remoto se constitui em uma possibilidade de ensinar e aprender. Blikstein (2020) apresenta o ensino remoto como uma alternativa para mitigar os efeitos da pandemia do coronavírus na educação, a exemplo do que tem sido feito em diversos países do mundo.

Como se pode observar, o ponto em comum entre os autores supracitados diz respeito ao ERE como modalidade de ensino que surgiu em resposta à impossibilidade de aulas presenciais e que se utiliza de plataformas digitais, aplicativos e meios de comunicação de massa. Todas essas possibilidades já eram usadas em muitas experiências de ensino antes da pandemia, como possibilidades de comunicação professor/aluno, mas de forma não institucionalizada.

É comum ocorrer a associação sinônima entre ERE a ensino a distância (EAD), porém essa interpretação não encontra sustentação na literatura, tendo em vista que essas duas modalidades foram idealizadas para atender a diferentes finalidades.

Uma importante distinção, do ponto de vista jurídico, é a de que essas duas modalidades de ensino obedecem a regulamentações diferentes. Começando pelo ERE, que é regulamentado pelas portarias 343, 345, 395, 544 do Ministério da Educação (MEC), todas do ano de 2020, mas a medida provisória 924/2020 que foi convertida na Lei nº 14.040/2020. A primeira portaria do MEC que visou a regulamentação do ERE foi a nº 343/2020 e data do dia 17 de março do referido ano, cujo objetivo era:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, p. 1).

Nessa portaria, é possível identificar algumas delimitações que são próprias da modalidade ERE. A primeira delas é o caráter excepcional da medida, marcado pelo adjetivo “emergencial”. Nesse sentido, o ensino é considerado a partir de uma situação inesperada e imprevista (cf. PAIVA JÚNIOR, 2020). Cabe destacar ainda que esta medida tem o caráter provisório, o que a aproxima da definição dada por Bozkurt e Sharma (2020), quando se referem ao ensino remoto de emergência, caracterizando-o como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato. Outra delimitação própria da modalidade ERE é a transferência da situação presencial para os meios digitais.

Diante disso, conforme destacado por Charczuk (2020, p. 5), “não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso.” Essa transferência surge como uma adaptação da comunidade escolar diante do distanciamento social, em função da pandemia por COVID-19, na tentativa de não cessar as atividades educacionais. O ensino é considerado remoto porque os

professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus (PAIVA, 2020).

Quanto à EAD, temos o seguinte:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

Fica evidente que, diferentemente do ERE, o modelo de educação a distância não possui um caráter de adaptação provisório em face de uma situação imprevista. A presença de um modelo didático-pedagógico próprio é fator que pode ser destacado como a principal diferença entre a EAD do ERE. Esse modelo, como pontuado por Paiva (2020, p. 49), constitui-se de uma proposta que trabalha os aspectos organizacionais, conteúdos, metodologias e tecnologias.

Isto posto, podemos pensar em currículo, partindo da premissa que independente da modalidade, presencial, a distância ou remota, toda experiência de ensino, organiza-se em função de uma proposta de aprendizagem com certa validação social, no sentido de ter passado por uma etapa de avaliação com consultores ou ter sido chancelada por alguma instância.

De acordo com Silva (2010), os estudos sobre currículo podem ser organizados didaticamente em três grandes correntes teóricas: teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas. Todas refletem concepções de currículo segundo as demandas educacionais e econômicas da sociedade em um determinado momento histórico, visando como “produto” final a identidade do sujeito que passa pelo processo educacional.

Segundo o autor (2010, p. 15), “se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”. Vemos que, nessa concepção, a ideia de currículo como percurso permite, de certa forma, uma compreensão parcial do que é o currículo enquanto processo. Para reforçar essa análise situada, o autor aponta que:

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?). (SILVA, 2010, p. 15).

Para compreender os conceitos de currículo, vamos discorrer brevemente a partir do ponto de vista das três concepções já citadas, com base na descrição de Silva (2010). Sobre a primeira dessas contribuições que tem o currículo como objeto de estudo e pesquisa, o autor (2010, p. 12) afirma que:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios que intensificaram a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918).

Fruto de uma noção mais administrativa do que educacional, o modelo tradicional pretendia especificar resultados a serem atingidos, estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. A noção de currículo que resulta dessa sistematização prioriza questões de natureza técnica e que se referem às habilidades necessárias para a ocupação na vida adulta. As teorias tradicionais tratam a pergunta "o quê ensinar?" como óbvia, uma vez que aceitam o *status quo*; assim sendo, buscam responder outra questão: "como ensinar?". Dessa forma, tratam como foco principal quesitos de organização e transmissão do conhecimento. Para Silva (2010, p. 16), as teorias tradicionais pretendem ser teorias neutras, científicas e desinteressadas.

O surgimento dessa concepção pode ser melhor entendida se tivermos em mente o fluxo migratório da zona rural para os centros urbanos em razão dos postos de trabalho oferecidos pelo processo de industrialização, que teve como reflexo a necessidade de massificação da escolarização para atender a demanda de mão de obra minimamente qualificada. E pode também ser compreendida se pensarmos o fluxo migratório das periferias para o centro, dos bairros de operários para os

centros de trabalho. A observação desses fluxos deu origem às primeiras proposições sobre currículo, pensando-o como uma “grade” a ser reproduzida.

Essa perspectiva teórica deu conta de uma parte dos problemas no campo do currículo, excluindo várias outras, sobretudo aquelas relacionadas ao *quê ensinar para quem*, levando em consideração que as migrações trouxeram para a escola pública, em especial, públicos distintos, com experiências, saberes, referências e linguagens distintas. A observação dessas questões levou às teorias críticas, em cujo âmbito nasceu uma expressão muito cara aos estudos aqui focalizados: o currículo oculto. De acordo com Silva (2010, p. 30), “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento, e transformação radical.”

O foco passou a ser direcionado para entender o *que* é o currículo e quais suas implicações na construção da identidade do sujeito e não mais para o *como* organizar e transmitir o conhecimento. Em busca de respostas para essa nova pergunta, o movimento de teorização crítica do currículo discute a categoria *poder* para responder a questão do conhecimento considerado válido e eleito para o currículo.

Segundo as teorias críticas, a transmissão da ideologia vigente se divide em dois “canais”, são eles: o *conteúdo* escolar e as *relações sociais*. Essa relação entre conteúdo e ideologia é explicitada no seguinte trecho: “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.” (SILVA, 2010, p. 32).

A análise de Silva (2010) reconhece que o funcionamento da escola incorpora à psique dos alunos atitudes de comando ou obediência. Esse trato diferenciado ao aluno se dá a partir do entendimento de que há escolas direcionadas aos trabalhadores subordinados e escolas direcionadas aos trabalhadores nos níveis mais altos da escala ocupacional.

Esse segregacionismo reforça, de maneira condicionante, as relações sociais do local de trabalho. Para subordinados, essas relações demandam atitudes como obediência às ordens, pontualidade, assiduidade e confiabilidade. Já para os situados hierarquicamente acima daqueles, as demandas são outras, tais como capacidade de comandar, formular planos e se conduzir de maneira autônoma.

Nesse sentido, essa correspondência nas relações sociais entre a escola e o ambiente de trabalho contribui para moldar, de maneira enviesada, o perfil do sujeito de acordo com sua classe.

De modo mais radical do que as teorias críticas, as pós-críticas têm como foco observar, de maneira pormenorizada, os chamados grupos culturais minoritários por suas características étnicas, raciais, culturais e de gênero – envolvidos nesse processo. Trata-se de uma tentativa de compreender detalhadamente as dificuldades e diferenças sociais particulares a cada um desses grupos e de como o currículo contribui, a partir de sua composição, para o surgimento de obstáculos que os impedem de ascender socialmente.

O currículo multiculturalista, segundo Silva (2010), amplia as noções de desigualdade para além das questões de classe, uma vez que evidencia outras dinâmicas como as de gênero, raça e sexualidade também como produtoras de desigualdades. O surgimento do multiculturalismo acontece a partir de críticas desses grupos culturais subordinados – mulheres, negros, homossexuais - ao cânone curricular, assim como da ampliação das perspectivas humanista e crítica, na proposição curricular.

O estudo de Lopes e Macedo (2011) contribui para se acrescentar à descrição acima um aspecto fundamental e central para as teorias críticas e pós-críticas, qual seja o cotidiano no currículo. De acordo com as autoras, o aspecto mais marcante dos estudos nos/ dos/ com os cotidianos é a sua compreensão de que escola e os demais contextos da vida do sujeito estão interligados. É com base nessa interligação que se constitui o sujeito e suas redes de subjetividades, e isto interessa às últimas duas teorias citadas.

Para as autoras, as noções de contexto são pensadas a partir da noção de prática social, o que permite perceber a prática como fato cultural e como espaço de composição de conhecimentos que obedece a uma lógica própria e diversa da científica, a lógica do cotidiano. Essa noção de currículo partindo da prática social é denominada de *em rede* e justifica-se “na medida em que as relações contemporâneas tendem a maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização, a centralidade do conhecimento científico cede espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161). Essa

justificativa tem respaldo no modelo epistemológico de rizoma, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Partindo desse referencial teórico, Lopes e Macedo descrevem um dos principais argumentos dos estudos nos/ dos/ com os cotidianos:

Os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos. Qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161).

O entendimento de currículo, aqui, é identificado como uma rede que é composta simultaneamente por diversas ramificações. Isto posto, assume-se neste capítulo que, assim como o ensino presencial, também para o ensino remoto, o contexto no qual se dá o ensino, os contextos dos sujeitos e o contexto da sociedade influenciam recursiva e conjuntamente o currículo prescrito, o construído, o ensinado e vivenciado na sala de aula virtual.

Isto posto, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, tendo como foco de investigação o currículo emergente no contexto do ensino remoto, a partir de dois documentos oficiais. A abordagem utilizada é de natureza qualitativa, que, de acordo Penna (2015, p. 102), é “uma abordagem sistemática, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto”. Essa abordagem se mostra pertinente e alinhada aos objetivos da pesquisa, uma vez que o fenômeno investigado (currículo emergente) se deu em decorrência de um contexto específico (pandemia da COVID-19). Quanto ao tipo, esta é uma pesquisa documental, pois focaliza a análise de documento normativo de domínio público.

Documento é entendido neste trabalho a partir do conceito de documento/monumento defendido por Le Goff (1997):

Documento é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das sucessivas épocas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1997, p. 103).

Essa compreensão é fundamental para a interpretação dos documentos estudados, que são: (1) o Parecer CNE/CP nº: 5/2020³ aprovado em 28/4/2020 e (2) a resolução CEE/PE nº 3⁴, de 19 de março de 2020. O primeiro, de âmbito federal, trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. O segundo, de âmbito estadual, regula a adoção de atividades extraescolares, mediadas por tecnologias não presenciais, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de Educação do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco.

O procedimento de análise consistiu em (re)ler o documento à luz de categorias emanadas da revisão teórica, a saber: (1) conceito de ensino remoto, (2) currículo, (3) planejamento e (4) avaliação. Durante esse processo, surgiu uma categoria inicialmente não prevista – (5) calendário/cronograma – que se mostrou importante na análise do Parecer do CNE. Assim, o processo de geração de dados consistiu em buscar pistas linguísticas das definições desses conceitos, tendo em vista coligi-las para, por fim, identificar que currículo emerge do documento focalizado.

Os dados foram organizados em excertos temáticos compostos por mais de um trecho, tendo em vista triangulação das informações ao longo do documento, como se poderá constatar na seção a seguir.

4. ANÁLISE DE DADOS

Tendo em vista os objetivos da pesquisa que deu origem a este artigo, inicialmente foi realizada a curadoria em sites do CNE e da secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, dos quais foram selecionados dois documentos oficiais,

³

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slid=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 abr. 2021.

⁴

<http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-3-2020-publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

um em cada site, a saber: PARECER CNE/CP5/2020 e RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 3, que estabelecem a admissão de atividades pedagógicas não presenciais e a reorganização curricular durante o período de distanciamento social.

Para responder à questão de pesquisa, a análise dos dois documentos foi organizada em seis subseções, a saber: ensino remoto, currículo, planejamento, cronograma, avaliação e, por fim, uma síntese apresentando uma comparação com semelhanças e diferenças entre os dois documentos. Essa última subseção se mostra fundamental para as ilações sobre que currículo emerge desse período de adaptação, conforme apresentado nas considerações finais.

4.1 Ensino Remoto

Para iniciar a análise dos dados, é pertinente deixar claro como os documentos compreendem ensino remoto, uma vez que as demais categorias (planejamento, currículo, calendário e avaliação) estão vinculadas a esta. No Parecer do CNE, não foi identificada uma definição explícita sobre isso, porém, ao longo do documento, verificando-se as características dessa modalidade, consegue-se inferir seu conceito, conforme demonstrado a seguir a partir das definições de atividades não presenciais, modo através do qual realiza-se o ensino.

Excerto 1 – Características de ERE Parecer CNE/CP5/2020

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. (BRASIL, 2020, p. 6)

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. (BRASIL, 2020, p. 8)

Por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior. (BRASIL, 2020, p. 21)

Observando as definições, verificamos que a primeira alude à característica essencial da não presença física dos sujeitos da escola no espaço escolar. A segunda, além de destacar o caráter não presencial, traz como adendo o uso de

práticas pedagógicas mediadas ou não pelas TDIC, além de estar alinhada aos objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC. Já a terceira alude ao contexto macrossocial de pandemia.

Na primeira, temos uma definição resumida que dá a entender que ensino remoto se caracteriza apenas pela substituição das aulas por “atividades não presenciais” (CNE, 2020, p.6). Já a segunda, expressa que não se trata apenas da substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais, mas que além disso essa pode ser mediada ou não pelas TDIC e deve estar alinhada aos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC. Cabe destacar ainda que apenas as definições 1 e 3 fazem menção ao contexto macrossocial, isto é, as medidas de distanciamento físico, que estão diretamente ligadas de maneira causal à adoção de tal forma de ensino. Em síntese, para se chegar à resposta sobre a definição de ensino remoto emergencial é necessária uma espécie de amálgama interpretativo por parte do leitor.

Com isso, observa-se que o documento apresenta uma denominação diferente, isto é, “atividades pedagógicas não presenciais” para o mesmo fenômeno citado na fundamentação teórica deste capítulo como ensino remoto emergencial. Conforme referido, a primeira portaria do MEC (nº 343/2020) ao regulamentar a adoção do ER visa: “Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor[...] (BRASIL, 2020, p. 6)”. Essa definição contém dois pontos que se alinham a algumas características do Excerto 1, a saber: o caráter excepcional e a mediação por tecnologias digitais.

Vejamos, agora, dois pontos em comum entre a fundamentação teórica e o documento do CNE. O primeiro ponto a ser entendido pode ser observado em dois trechos do primeiro excerto em que há as seguintes demarcações temporais “quando não for possível a presença física” (1º trecho) e “período de restrições” (3º trecho). Dessa forma, o documento está comunicando de maneira indireta a excepcionalidade do fenômeno que, em tese, está limitado a um período de tempo indeterminado. Nesse sentido, há um alinhamento implícito entre a portaria do MEC nº 343/2020 e o parecer do CNE/CP5/2020, acerca do caráter excepcional e

transitório do ER. O segundo ponto é mais explícito e faz menção ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação para mediar as relações pedagógicas. As características 2 e 3 presentes no Excerto 1 citam o uso dessas tecnologias digitais; porém, diferentemente da portaria, o parecer destaca que o uso dessas é facultativo, como pode-se observar nos trechos “práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais” e “atividades realizadas com mediação tecnológica ou não”, presentes nas características 2 e 3, respectivamente. Dessa forma, há um alinhamento parcial entre os dois documentos, pois a optionalidade observada no parecer quanto ao que se refere ao uso de tecnologias digitais não destoa do que é dito na portaria.

Na Resolução CEE/PE nº 3, encontramos indícios da categoria ensino remoto em dois trechos importantes que traduzem as medidas a serem adotadas para a implantação dessa modalidade de ensino. Cabe aqui destacar que o documento sinaliza que essas duas medidas podem ser adotadas isoladas ou cumulativamente. A seguir, temos o excerto que contém essas características.

Excerto 2 – Características de ERE Resolução CEE/PE Nº3/2020

Atividades de oferta de conteúdos programáticos, de disciplinas, de matérias, de componentes curriculares, fora da sede acreditada, de forma a integralizar a matriz curricular, mediadas por tecnologias não presenciais, em tempo real ou não; (PERNAMBUCO, 2020, p.2)

Regime de acompanhamento pedagógico especial, segundo concepção própria. (PERNAMBUCO, 2020, p.2)

A compreensão de ensino remoto para a Resolução Nº3 do CEE/PE contempla um conjunto de atividades que materializam conteúdos programáticos, disciplinas, matérias e componentes curriculares mediados por tecnologias não presenciais, que podem ser as digitais ou impressas, desde que o distanciamento social seja mantido. Além disso, o ensino remoto para esse documento também é um regime de acompanhamento pedagógico, concepção esta que não é pormenorizada.

Cabe destacar que, nesse primeiro trecho do excerto, não está definido o conceito de atividade. E, no segundo, a ausência de uma definição de regime de acompanhamento pedagógico especial não contribui para a (re)orientação da atuação de gestores e docentes. A possível autonomia para as instituições pode

levar a múltiplos entendimentos sobre um tema sem nenhuma tradição na escola brasileira.

Desse modo, comparativamente, o Parecer do CNE se mostra mais robusto nessa categoria, revelando-se como um documento importante para a modalidade em fase de implantação em todo o país.

4.2 Currículo

Compreendendo o currículo conforme exposto na fundamentação teórica, como um produto histórico da sociedade, isto é, como um conceito variável em função das demandas sociais vigentes e que inclui tudo o que se faz na escola. Acreditamos que novas demandas curriculares surgiram para a comunidade escolar, em face da excepcionalidade da COVID-19 e das novas formas de ensinar e aprender engendradas pelo sistema remoto colocado em funcionamento. Essas surgem como decorrência das demandas sociais e se mostram como fatores que podem intervir/compor o currículo, que não é explicitamente definido. A seguir, temos o excerto que trata de algumas mudanças tanto no currículo quanto na prática docente.

Excerto 3 – Currículo Parecer CNE/CP5/2020

Elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC. ⁵ (BRASIL, 2020, p. 12)
Utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; (BRASIL, 2020, p. 12)
Distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; (BRASIL, 2020, p. 12)
Realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; (BRASIL, 2020, p. 12)
Oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; (BRASIL, 2020, p. 12)
Estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; (BRASIL, 2020, p. 12)
Realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; (BRASIL, 2020, p. 12)

⁵ Usa-se ponto e vírgula após o trecho do excerto e antes da referência, pois no texto original esses trechos fazem parte de uma enumeração.

Utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais. (BRASIL, 2020, p. 12)

Os trechos que compõem esse excerto revelam as mudanças típicas que esse momento de distanciamento físico impôs às atividades pedagógicas. Dentre elas: atividades síncronas e assíncronas *on-line*; hibridização dos materiais de testes, sendo esses impressos ou digitais; utilização de mídias sociais como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*; vídeos educativos por meio de plataformas digitais; roteiros de atividades a serem supervisionadas pelos pais e até utilização de horários de TV aberta com programas educativos.

Observando-se o primeiro trecho, identificamos um alinhamento entre as sequências didáticas a serem construídas para as aulas no ERE e a BNCC, focalizando as competências e habilidades presentes nesse documento. Isto é, do ponto de vista didático, as aulas, desde a sua concepção, deverão trilhar um caminho cujo norte é determinado pelo documento parametrizador do ensino básico. Nesse ponto, o Parecer sinaliza que, apesar das diversas mudanças inerentes a esse período, todo o ensino continua sendo regido pela BNCC, que foi elaborada para o ensino presencial e em contexto não pandêmico.

O segundo trecho remete aos recursos didáticos presentes na mídia tradicional, nesse caso a TV e programas educativos. A recomendação é para agregá-los, quando pertinente, ao currículo/planejamento. Nesse sentido, o parecer leva em consideração o novo “ambiente escolar” – a residência de cada aluno. Já que a escola está agora dentro desse ambiente, sugere-se a exploração dos recursos didáticos disponíveis nesse novo ambiente e, nesse sentido, a TV é um recurso presente na maioria dos lares no país. Porém, podemos observar que se trata de uma inclusão eventual, uma vez que essa é regulada pelo aposto “quando possível”.

No terceiro trecho do excerto, verificamos a orientação para o uso de recursos digitais disponíveis na *web* como ferramentas de ensino, leia-se, vídeos de curta duração. Esses recursos serão compartilhados através das plataformas digitais e associados a atividades a serem desempenhadas pelos alunos com a supervisão dos pais. Há nesse trecho a inclusão dos pais como sujeitos diretamente ligados ao processo de ensino.

O trecho seguinte refere-se às atividades *on-line* síncronas, que preveem o encontro *on-line* e simultâneo entre alunos e professores, por meio de ambientes virtuais a fim de efetivar as atividades pedagógicas em tempo real, haja vista que a presença física é uma impossibilidade imposta pela pandemia. Dada a presença, *on-line* dos participantes nesse tipo de atividade, supõe-se a interação entre professor e aluno em espaços virtuais, como por exemplo salas de videoconferência e transmissões ao vivo.

Já no trecho de número cinco, o documento alude a atividades *on-line*, sem a necessidade de acesso simultâneo dos sujeitos, e, portanto, sem a necessidade de interação em tempo real. Essa condição permite aos estudantes que as atividades sejam acompanhadas independentemente de horário ou local, a exemplo de videoaulas e *webinários*.

O sexto trecho engloba diversas formas de atividade como estudos dirigidos, pesquisas, entrevistas e etc, já relativamente comuns à dinâmica escolar, porém desafiadores para o ERE, na sua primeira fase, quando os recursos digitais eram um universo a ser conhecido pela maior parte dos professores.

O sétimo trecho versa sobre a realização de testes *on-line* ou impressos, sendo prevista a entrega desses testes ao final do período de restrições. Ao disponibilizá-los na forma *on-line* ou impressa, salienta-se uma preocupação com questões de inclusão, uma vez que dessa forma são contemplados tanto os que têm acesso à tecnologia quanto os que não tem. Fica também subentendida a ideia de que o período de distanciamento social e de ERE seria breve. Considerando-se o prolongamento da pandemia, parece não mais haver sentido em testes que sejam entregues no retorno às aulas.

O último trecho deste terceiro excerto sinaliza a utilização de redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* indicadas como ferramentas para estimular e orientar os estudos, obedecendo claro a idade mínima para utilização de cada uma delas. De certa forma, o documento leva em consideração que a função socializadora da escola que, em face da impossibilidade da interação social com presença física, pode explorar os recursos disponíveis para as interações sociais via *web* e, com isso, estimular e orientar os estudantes.

Em síntese, infere-se no Parecer do CNE um esboço de currículo pelo modo de planejamento indicado (sequências didáticas em sintonia com a BNCC), procedimentos (atividades on line, estudo dirigido, etc) e recursos/suportes (vídeo, programas de TV e rádio, etc). Não foram identificados indícios dessa categoria na Resolução do CEE/PE.

4.3 Planejamento

Qualquer modalidade de ensino associada a uma concepção de currículo supõe forma(s) de planejamento. Entendendo planejamento como um conjunto de ações didáticas em função do tempo, do conhecimento prévio dos alunos, dos conteúdos ou saberes a serem ensinados/aprendidos, apresentamos alguns trechos do parecer que revelam o que se levou em consideração ao sugerir o planejamento e a reorganização do calendário escolar.

Exerto 4 – Planejamento Parecer CNE/CP5/2020

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. (BRASIL, 2020, p. 4)

Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2020, p. 4)

É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado. (BRASIL, 2020, p. 3)

O primeiro trecho desse excerto destaca que a reorganização, ou seja, o planejamento das atividades escolares deve ser realizada no sentido de diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre os estudantes, como questões de acesso à tecnologia e evasão escolar, por exemplo. Vemos, assim, a preocupação com os impactos da suspensão das aulas para os estudantes e também com o período de tempo dessa interrupção temporária das aulas. Nesse sentido, o planejamento aparece como uma espécie de salvaguarda, no sentido de minimizar os impactos da suspensão das aulas sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, a exemplo de possíveis dificuldades no acesso à tecnologia.

O segundo trecho do excerto destaca a importância dessa reorganização de atividades para o alcance dos objetivos de aprendizagem de cada série/ano, segundo os currículos escolares das instituições. Destaca-se também a relevância de se alcançar os objetivos de aprendizagem presentes nos currículos escolares das instituições de acordo com séries/anos. Isto aponta, então, para uma preocupação com o alinhamento entre conteúdos e objetivos de aprendizagem previstos para cada série/ano, de maneira que sua execução e assimilação seja viável dentro do período de tempo disponível.

O último trecho do excerto destaca uma preocupação em priorizar propostas que não aumentem as desigualdades que ficaram ainda mais evidentes neste período, posto que o acesso à tecnologia não é uma realidade da totalidade discentes no país. Ao mesmo tempo, esse trecho sugere que as oportunidades trazidas pelas novas tecnologias digitais sejam utilizadas para diminuir as desigualdades, todavia não especifica sobre como isso deve ser feito. Assim sendo, as soluções para traduzir essa proposta em ações exequíveis ficam a cargo dos professores, que por sua vez já estão sobrecarregados e atuando fora do seu espaço natural de trabalho, dado que as aulas estavam sendo ministradas a partir da casa de cada um deles.

Na Resolução do CEE/PE, a categoria planejamento pode ser observada em alguns trechos do documento que aponta ser esta uma atividade delegada aos gestores educacionais, conforme pode ser conferido nos trechos, a seguir.

Exerto 5 – Planejamento Resolução CEE/PE Nº3/2020

Definir, planejar e elaborar, com suas coordenações e com o seu corpo docente, as medidas a serem adotadas; (PERNAMBUCO, 2020, p.3)
Conceber, preparar e difundir o material didático pertinente, inclusive o meio de sua difusão; (PERNAMBUCO, 2020, p.3)
Informar ao seu público escolar, inclusive sobre a obrigatoriedade de seu acompanhamento; (PERNAMBUCO, 2020, p.3)
Providenciar o registro do acompanhamento pelo corpo discente. (PERNAMBUCO, 2020, p.3)

O excerto acima aponta para quatro funções a serem desempenhadas pelo gestor. No primeiro trecho, destaca-se a função de gestor, propriamente dita, que é liderar a equipe composta por coordenadores e corpo docente para definir, planejar e elaborar as medidas a serem adotadas, a fim de implementar o ensino remoto.

Nesse trecho, o documento sugere a formação de uma espécie de um colegiado para, a partir deste, tomar as decisões de planejamento, de tal modo que as contribuições dos diversos sujeitos enquanto profissionais da educação façam parte do processo decisório.

No segundo trecho, o documento explicita que fica a cargo do gestor escolar o ato de conceber, preparar e definir o material didático pertinente para instituição, além de selecionar também o meio de sua difusão. Temos aqui o papel do professor sobrepondo-se ao papel do gestor. Tradicionalmente, cabe ao primeiro a preparação do material didático pertinente. No caso em pauta, porém, o gestor é instado a assumir esse papel e também precisa se responsabilizar pela difusão dos mesmos, o que demanda um trabalho extra.

O terceiro trecho propõe que o gestor assuma a função de divulgador da nova rotina escolar à comunidade, inclusive advertindo-a (mesmo na pandemia) sobre a obrigatoriedade no acompanhamento das atividades não presenciais. Nesse sentido, temos uma espécie de imperativo que visa supostamente à diminuição da evasão escolar.

O último trecho traz à tona a função de fiscal a ser exercida pelo gestor, pois a Resolução solicita a criação de um registro do acompanhamento pelo corpo discente. Trata-se de propor a elaboração (ou retomada) de algum mecanismo que possa registrar a presença do corpo discente durante o período de ensino remoto. Com isso, vemos que a Resolução acrescenta funções para a atuação do gestor além daquelas previamente já estabelecidas.

Comparando os dois documentos, parece-nos que a preocupação do Parecer do CNE é mais conceitual e da Resolução do CEE/PE é mais operacional, no sentido de fiscalizar as operações relacionadas à execução do planejamento.

4.4 Avaliação

A quarta categoria a ser descrita nesta seção é a avaliação, que é imprescindível ao fazer pedagógico, posto que possibilita tanto o diagnóstico da aprendizagem, quanto pode apontar para possíveis reformulações no projeto didático do professor de acordo com a necessidade da turma. A seguir, o excerto apresenta indícios de como esse procedimento foi concebido no âmbito do Parecer 05 do CNE.

Exerto 6 – Avaliação Parecer CNE/CP5/2020

Criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento; (BRASIL, 2020, p. 20)
Ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva; (BRASIL, 2020, p. 20)
Elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota; (BRASIL, 2020, p. 20)
Criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplam os conteúdos principais abordados nas atividades remotas; (BRASIL, 2020, p. 20)
Utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas; (BRASIL, 2020, p. 20)
Utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso; (BRASIL, 2020, p. 20)
Elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão; (BRASIL, 2020, p. 20)
Criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; (BRASIL, 2020, p. 20)
Realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente. (BRASIL, 2020, p. 20)

É possível observar no exerto acima diversas formas de avaliação sugeridas para o período de restrições de aulas presenciais, por exemplo, questionários de auto avaliação das atividades, sondagem, avaliações diagnósticas, orais e de participação.

O primeiro trecho do exerto da categoria avaliação aponta para a criação de um questionário de auto avaliação das atividades propostas aos estudantes no período de ensino remoto. Já no segundo trecho vemos a indicação de um espaço genericamente aludido em salas virtuais, para a verificação da aprendizagem dos estudantes de maneira discursiva. No trecho seguinte, há a indicação para elaboração de uma atividade de sondagem, a fim de verificar a compreensão dos conteúdos que foram abordados na forma presencial. No quarto trecho, propõe-se a criação de uma lista de exercícios cuja resolução contemple os principais conteúdos tratados nas atividades remotas. O quinto trecho recomenda a utilização de atividades pedagógicas construídas como instrumento de avaliação diagnóstica a partir da devolução dos estudantes.

A seguir, no sexto trecho, temos a sugestão de um critério para avaliação em participação nas aulas remotas. Esse critério consiste em listar a participação dos alunos a partir dos indicadores presentes nas salas virtuais que registram os usuários que participaram daquela reunião. O trecho de número sete indica a elaboração de uma pesquisa sobre um tema a ser determinado com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão. De certo modo, esse excerto não apresenta novidade, posto que projeto de pesquisa já é um gênero que integra as práticas escolares, porém, demanda laboratórios e bibliotecas para ser realizado. Assim sendo, cabe destacar que não se observou a adaptação de gêneros às novas condições de trabalho de professores e de alunos; em outras palavras, pode-se dizer que a concepção de ensino não mudou. Seria hipoteticamente possível que professores e alunos levassem adiante projetos de pesquisa no ensino remoto, desde que tivessem acesso à materiais e bastante autonomia para lidar com os meios de interação não presencial.

Continuando com a análise do excerto, vemos, no oitavo trecho, a sugestão de criação de materiais que estejam relacionados aos conteúdos estudados, por exemplo: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes etc. Nesse sentido, o documento sugere uma finalidade prática para a sistematização dos temas estudados. Já no nono e último trecho do excerto vemos a avaliação oral contemplada, sendo individual ou em dupla. Essa avaliação deve ser direcionada a temas previamente estudados. Dessa forma, o documento leva em consideração não só a avaliação da aprendizagem internalizada, mas também da capacidade de externá-la através da exposição oral.

Contudo, o documento do CNE parece manter os dispositivos de avaliação já estabelecidos antes do período de aulas não presenciais, ficando como novidade apenas o meio pelo qual essa é realizada, isto é, o seu funcionamento através das plataformas digitais.

Na Resolução do CEE/PE também encontramos vários indícios sobre os procedimentos relativos à avaliação, conforme demonstra o excerto a seguir.

Exceto 7 - Avaliação Resolução CEE/PE Nº3/2020

O acompanhamento e a avaliação das atividades referidas no art. 1º caberá ao professor responsável pela ministração dos conteúdos programáticos, das

disciplinas, das matérias, dos componentes curriculares, antes da extraordinariedade decretada. (PERNAMBUCO, 2020, p.2)

A avaliação ou verificação dos processos de ensino e de aprendizagem havidos com as atividades extraordinárias deverão aguardar o retorno do funcionamento das instituições de Educação, para a sua realização presencial. (PERNAMBUCO, 2020, p.2)

Avaliações conclusivas com finalidade de avanço, eventualmente realizadas, não ficam convalidadas por esta Resolução. (PERNAMBUCO, 2020, p.2)

Desde que necessário à avaliação ou à verificação, para início de unidade escolar, ou de etapa curricular, escolar ou acadêmica seguintes, as instituições de Educação Básica, integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, poderão aplicar modelo avaliativo extraordinário, de acordo com os seus ordenamentos básicos, sem prejuízo de que a Secretaria de Educação e Esportes preveja a necessidade de sua aprovação, nos termos estabelecidos e/ou em outros que venha a estabelecer, singularmente ou genericamente. (PERNAMBUCO, 2020, p.3)

Nesse excerto, há sugestões sobre como deveria ser conduzido o processo avaliativo durante o período de restrições. As recomendações observadas optam inicialmente por manter os professores vinculados àquelas turmas nas quais já lecionavam, no modo presencial. Também há o esclarecimento de que a avaliação deveria aguardar o retorno às aulas presenciais e que, qualquer tipo de avaliação considerada conclusiva dentro do modo remoto não está ratificada pela Resolução. Todavia, se a verificação ou avaliação forem necessárias para o início da unidade escolar ou etapa curricular, abre-se uma exceção na regra, de modo que um modelo avaliativo extraordinário é permitido.

O primeiro trecho contém uma recomendação quanto à permanência do professor que já estava em exercício antes da entrada em vigor do ensino remoto, para que esse possa acompanhar e avaliar o progresso da turma.

O segundo trecho apresenta uma prescrição acerca do momento em que deverá ser realizada a avaliação do processo de aprendizagem, cuja indicação é de aguardar o retorno das instituições de educação para que esta ocorra de modo presencial. Nesse sentido, o documento evidencia a expectativa de que o ensino remoto não seria tão duradouro.

O terceiro trecho sinaliza que as avaliações conclusivas eventualmente realizadas durante o ensino remoto não estão aprovadas pela resolução. Esse ponto parece reforçar as prescrições do trecho anterior, no sentido de que avaliações deverão aguardar o retorno às aulas presenciais.

No quarto e último trecho desse excerto, o documento ressalva que, sendo necessário para o início de unidade escolar ou etapa curricular, as instituições poderão adotar um modelo avaliativo extraordinário, nos termos estabelecidos pela Secretaria de Educação e Esportes.

De modo geral, o documento não recomenda o processo de avaliação durante o período de ensino remoto. Essa não recomendação pode ser explicada, talvez, pelas diversas formas de burla para aferimento de aprendizagem via internet. Dessa forma, a preservação para que a avaliação ocorra de forma presencial é uma recomendação a ser seguida pelas instituições.

Contudo, as orientações do documento acabam por dar autonomia aos gestores e às instituições de educação em alguns pontos, todavia, ao mesmo tempo, exercem uma certa imperatividade em algumas prescrições. Isso se revela quando disponibilizam às instituições, facultativamente, a adoção de um regime de acompanhamento pedagógico especial, segundo concepção própria. Ao mesmo tempo, essa autonomia pode levar a múltiplos entendimentos sobre um tema com múltiplos entendimentos na escola brasileira. Apesar de conceder também autonomia aos gestores nas medidas a serem adotadas para efetivar o ensino remoto, são atribuídas a esse profissional atividades que caracterizam as funções de professor, divulgador e fiscal, que sobrecarregam sua atuação.

Ao facultar às instituições que realizem o processo avaliativo após o encerramento do período de restrições e, portanto, de maneira presencial, o documento exerce então a sua “força de lei” sobre as instituições de ensino. Apesar de haver uma exceção já descrita anteriormente para o quesito avaliação, o documento parece se preocupar (e não validar) avaliações que ocorram de forma *online*. Em outras palavras, ensino remoto, sim, avaliação, não obrigatoriamente.

Comparando os dois documentos, vemos que o Parecer do CNE se debruça sobre as formas de avaliação, indicando as possíveis para a modalidade, e a Resolução do CEE/PE se volta para a regulação de quanto esta (não) deve acontecer e por quê.

4.5 Calendário

A categoria calendário aparece apenas no Parecer do CNE, no qual exerce um papel fundamental na composição dos documentos em análise, posto que grande parte das mudanças no período de restrições estão vinculadas à reorganização do calendário escolar. Desta forma, consideramos, no âmbito desta pesquisa, que a modalidade de ensino, a noção de currículo, planejamento e avaliação estão intimamente associadas a um calendário escolar ou são por ele afetadas.

Nos dados analisados, calendário e planejamento apareceram intimamente associados, conforme demonstra o excerto a seguir.

Exerto 8 – Calendário e Planejamento Parecer CNE/CP5/2020

Qualquer limitação que se fizer no formato da reposição/ajuste dos calendários deve considerar que será aplicada não apenas para as escolas públicas, mas também para as escolas particulares que possuem uma dinâmica completamente diferente. (BRASIL, 2020, p. 20)

Que a reorganização do calendário escolar deve assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema, rede ou instituição de ensino da educação básica ou superior por todos os estudantes; (BRASIL, 2020, p. 21)

Que a reorganização do calendário escolar deva levar em consideração a possibilidade de retorno gradual das atividades com presença física dos estudantes e profissionais da educação na unidade de ensino, seguindo orientações das autoridades sanitárias; (BRASIL, 2020, p. 22)

Para reorganização do calendário escolar, os sistemas de ensino deverão observar, além do disposto neste parecer, os demais dispositivos legais e normativos relacionados a este tema. (BRASIL, 2020, p. 21)

Temos nesse excerto as implicações que estão direcionadas à reorganização do calendário. De certa forma, o calendário é transpassado por aspectos de diversas ordens, como por exemplo, a isonomia entre a escola pública e particular quanto ao formato da reposição/ajuste dos calendários; a relação com um currículo, seja a BNCC ou proposta curricular de cada sistema; a retomada das atividades presenciais e, ainda, outros dispositivos normativos relacionados ao tema.

O primeiro trecho aponta para um tratamento isonômico entre instituições públicas e particulares no sentido de reposição/ajuste nos calendários. Dessa forma, toda e qualquer mudança de calendário, no âmbito de um ente federativo, deve ser igualmente aplicada para todas as instituições escolares. Assim sendo, o ponto de partida do planejamento é a proposição de um calendário.

O segundo trecho destaca a relação indissociada entre tempo escolar e implementação/desenvolvimento de uma proposta curricular, seja esta a BNCC ou uma outra elaborada pela rede ou sistema, de modo a assegurar o alcance dos objetivos de aprendizagem e/ou as competências relacionadas à proposta do sistema, rede ou instituição de ensino.

No trecho seguinte, temos considerações que estão ligadas à possibilidade do retorno às aulas presenciais. Neste caso, o calendário deve prever que o retorno aconteça de maneira gradual, levando em conta as orientações das autoridades sanitárias.

Do ponto de vista legal, o quarto trecho explicita que, além do próprio Parecer 05 do CNE, os sistemas de ensino deverão observar outros dispositivos legais e normativos ao compor a reorganização do calendário. Isso implica dizer que o documento assume não ser a única voz de autoridade na abordagem do tema.

A análise dos dados nos leva a considerar que o planejamento parece ser uma ação subordinada mais a prescrições advindas do calendário – tempo, relação com o currículo prescrito, presencialidade das aulas e dispositivos normativos – do que uma planificação de trabalho a ser desenvolvido em função das necessidades diagnosticadas junto aos alunos.

Em síntese, o documento mescla a indicação de recursos/formas de organização do cotidiano escolar, já conhecidos, com novos recursos/formas tecnológicas. A isto se pode chamar de o velho e o novo juntos. Essa mesclagem pode significar uma união de esforços, sobretudo no momento inicial da pandemia, em que estávamos em face do desconhecido, não só a respeito da duração do período de restrições, mas também acerca do fazer pedagógico não presencial.

4.6 Síntese da Análise de Dados

A descrição e análise dos dois documentos enseja a observação de semelhanças e singularidades entre eles, relacionadas a seguir.

Dentre as categorias delimitadas para esta pesquisa, a única que apresenta semelhança nos dois documentos quanto à sua definição é a de ensino remoto. Cabe dizer que os dois documentos não definem a modalidade, mas em ambos são apresentadas características das possibilidade de ensino através dessa modalidade.

Ambos defendem a adoção de atividades mediadas por tecnologias digitais não presenciais como maneira de integralizar a matriz curricular.

A categoria planejamento é descrita nos dois documentos de maneiras diferentes. O Parecer 05 do CNE estabelece critérios a serem levados em conta pela instituição na hora de planejar a reorganização das atividades escolares. São eles: não aumentar a desigualdade e ao mesmo tempo utilizar a oportunidade trazida por novas tecnologias; minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes e organizar o calendário escolar de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar. Temos aqui uma definição mais conceitual e preocupada com os critérios do planejamento.

Já na Resolução 03 do CEE, temos uma definição pragmática e direcionada especificamente ao gestor escolar, cujas funções atuais excedem àquelas anteriores ao período de restrições, dentre as quais estão conceber o material didático pertinente e o meio de sua difusão, informar ao público escolar a obrigatoriedade de seu acompanhamento e providenciar o registro do acompanhamento pelo corpo discente. Um ponto interessante está no trecho em que propõe a formação, por parte do gestor, de um colegiado com suas coordenações e com o corpo docente para definir, planejar e elaborar as medidas a serem adotadas. Nesse sentido, o conceito de gestor escolar está mais para um gestor de projeto pedagógico do que o gestor de uma instituição de ensino. Em síntese, o planejamento descrito no Parecer do CNE é mais conceitual, criterioso e direcionado à instituição, já na Resolução do CEE é pragmático e direcionado ao gestor escolar.

As definições de avaliação presentes nos dois documentos observados são bastante singulares em cada um deles. Começando pelo Parecer 05 do CNE, o documento defende dentre outros recursos o uso de salas virtuais para verificação da aprendizagem, o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação, realização de avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados e até mesmo a elaboração de uma pesquisa científica sobre um determinado tema, com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão. Essas orientações denotam um posicionamento de transposição sem adaptação da avaliação que se fazia no ambiente presencial para o ambiente virtual.

Se observarmos as indicações referentes à avaliação na Resolução 03 do CEE, podemos verificar que o documento opta por aguardar o retorno do funcionamento das instituições de Educação, para a realização presencial da avaliação ou verificação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorridos nas atividades extraordinárias. Esse documento não referenda avaliações conclusivas com finalidade de progressão para séries posteriores. Todavia, somente quando necessária para início de unidade escolar ou de etapa curricular, a aplicação de um modelo avaliativo extraordinário, *online*, é permitido, desde que esteja dentro dos termos estabelecidos pela Secretaria de Educação e Esportes. Essa restrição demonstra um certo receio do documento no que se refere a realização de avaliações nos moldes do ensino remoto. E é igualmente estranha quanto ao uso de avaliação escolar para a abertura de unidades escolares (sic!).

Analizar as particularidades do fenômeno ensino remoto emergencial, decompondo suas definições, segundo os documentos parametrizadores, e fazer um paralelo com conceito de currículo é fundamental para entender o movimento de adaptação adotado pela comunidade escolar para contornar as dificuldades impostas pela COVID-19.

A partir dos documentos, pode-se perceber o papel fundamental dos órgãos regulamentadores da educação a nível nacional - como o CNE, por exemplo - na elaboração das medidas a serem consideradas por todos os entes federados. Analisando a Resolução 03 do CEE/PE, vê-se o movimento de adaptações de um órgão regulamentador vinculado a um ente federado, repetições são identificadas, bem como algumas singularidades. Em que pese as restrições desses documentos, há que destacar sua função de marco regulatório num momento em que não se tinha nenhum.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa que objetivou compilar material de referência (normas, regulamentações, pareceres, documentos oficiais) sobre ensino remoto tendo em vista responder à seguinte questão: *Que currículo emerge de documentos oficiais sobre ensino remoto no contexto do distanciamento social decorrente da COVID-19?*

Conforme indicado na abertura da seção de análise de dados, o levantamento realizado apontou dois importantes documentos oficiais, a saber: o parecer do CNE e a Resolução CEE/PE Nº3/2020.

Ao refletir sobre os dados que emanam desses dois documentos, podemos responder à pergunta de pesquisa afirmando que emerge deste contexto um currículo prescritivo, vinculado às teorias tradicionais de currículo, posto que baseado em proposta curricular pensada para a educação presencial e em tempos não pandêmicos, como a BNCC; apresenta mescla práticas tradicionais, como estudo através de material impresso, por exemplo, a práticas novas como *web* conferências e utilização de redes sociais para atividades de ensino e aprendizagem. Tanto no parecer do CNE quanto no do Estado de Pernambuco nota-se a ausência de espaço para um currículo emergente, local e situado em função das demandas da pandemia, ou seja, um currículo que tematize o cotidiano que trouxe mudanças fundamentais à vida em sociedade. Os dados analisados demonstram que a transição para o ensino remoto previu a mudança de meio, mas não de currículo.

Os documentos analisados se mostram como marcos da construção do conceito de ensino remoto no Brasil. A resolução do CEE/PE não define o que entende por esse tipo de ensino e o Parecer CNE define-o indiretamente ao afirmar que por

“por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior.” (BRASIL, 2020, p. 5).

A transição da educação básica para o meio remoto previu, com adaptações, algumas das categorias de organização do trabalho docente que existiam no ensino presencial, a saber: planejamento, calendário/cronograma, avaliação. Apenas o documento do CNE discorre sobre todas essas categorias que estão associadas ao currículo. Por planejamento, o documento entende o conjunto de ações que leva em consideração a diminuição dos impactos gerados pelo distanciamento social,

indicando o que sujeitos que irão fazer e os meios de que irão se utilizar para tal, ou seja, tem-se como referência um planejamento prescrito.

Quanto ao cronograma, percebe-se em ambos os documentos uma expectativa, não concretizada, de rápido retorno às aulas, o que poderia justificar tantas sugestões para o planejamento que têm como referência a ação presencial na escola, a exemplo da sugestão para desenvolvimento de projetos de pesquisa. Cabe destacar, entre os dados, a restrição à avaliação *on-line* que se encontra no documento do CEE/PE.

Por fim, cabe dizer que, com base nos documentos, a adaptação parece ser a palavra chave para todos os movimentos prescritivos aqui descritos. Assim, à semelhança do organismo humano, que cria anticorpos para lidar com o vírus, de maneira que em havendo recorrência da situação, no futuro, o organismo já sabe lidar no combate a tal ameaça, a comunidade escolar parece sair mais forte desse cenário, como se adquirisse uma espécie de *upgrade* em seu “sistema imunológico” (leia-se pedagógico).

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq-UFCG.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF, 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 56-70, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>

GOFF, Jacques Le. Documento/Monumento. *In: GOFF, Jacques Le. História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 462-473.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, 18(ESPECIAL), 136-155. <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837>. Acesso em 04 nov. 2021.

PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de *et al.* (org.). **Ensino Remoto em Debate**. Belém: Rfb, 2020. 154 p. Disponível em: <https://www.rfbeditora.com/ebooks-2020/ebook-76>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PERNAMBUCO. **Resolução nº 3**, de 19 de março de 2020. Recife, PE, 20 mar. 2020. p. 4.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

“TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO”: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC EM MEIO AO ENSINO REMOTO⁶

**DENISE LINO DE ARAÚJO
PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA**

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) se define como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.” (BRASIL, 2018, p. 8). Nessa perspectiva, esse documento se entende como integrante da

política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa declaração reforça o discurso de um documento curricular - elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) - não ser entendido como um currículo propriamente dito, mas servir de referência para os currículos estaduais e municipais, sendo visto, apenas, como peça de uma engrenagem mais ampla que a política nacional da educação básica. Nesse sentido, tal declaração assume que um currículo é apenas um elemento do sistema que se influenciam mutuamente, fazendo-nos pensar que a influência pode ser muito mais no sentido horizontal entre os demais elementos, como a formação docente, o material didático, os currículos locais, os sistemas de avaliação e o controle, do que no sentido vertical, deste documento matriz para os demais. Na prática, sabemos que a verticalização se sobrepõe e que da retroalimentação do sistema não se pode negar a força de um documento parametrizador, chancelado pelo MEC, num país regido pelo pacto federativo, como o Brasil.

Divulgado para apreciação e consulta da comunidade civil em diferentes versões, esse documento foi homologado para a Educação Infantil e o Ensino

⁶ Texto inicialmente publicado na Revista Leia Escola, v. 21, n. 5 (2021). Revisto para a atual publicação.

Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, e para o Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018. Ainda naquele ano, através da Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para auxiliar os Estados e Municípios brasileiros na (re)elaboração de currículos, materiais didáticos e formação dos professores.

O ano escolar de 2020 era visto como decisivo para a implementação da BNCC, pois estava destinado às “etapas” de alinhamento dos currículos estaduais e municipais, revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e a promoção de políticas educacionais internas para superar eventuais dificuldades (cf. INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020). Para além das adversidades inerentes à implementação de documentos educacionais, o cenário se mostrou adverso e complexo para implantação da BNCC dada à pandemia decorrente da COVID-19 que demandou a suspensão das aulas presenciais em todo o país, em todos os níveis e tipos de instituições. Em outras palavras, parece que a implementação da BNCC - tal como pensada - foi interrompida porque as aulas foram suspensas e não necessariamente porque o cenário do ensino remoto era novo e para o qual esse documento não fora inicialmente pensado.

O contexto da pandemia com o distanciamento social não só interrompeu a implantação da BNCC como trouxe novas situações de ensino-aprendizagem e muitos questionamentos, dentre os quais destacamos as reflexões sobre currículo e a própria Base Nacional, os planos de ensino sobre as temáticas emergentes, os (re)arranjos de PPPs, materiais didáticos e estratégias para minimizar os impactos no sistema escolar da suspensão das aulas presenciais, a exemplo do ensino remoto. Este, conforme Hodges *et al.* (2020), pode ser compreendido como um recurso didático-pedagógico específico desse contexto para a manutenção de atividades de instrução/ensino-aprendizagem através de tecnologias digitais.

Acreditamos que o novo cenário, vivido globalmente, afetou a representação de muitos artefatos socioculturais, entre eles os escolares (currículos, planos, material didático, documentos norteadores), como afetou a própria representação dos professores sobre si e sobre a profissão. Entendemos que esse contexto promoveu uma sobreposição de documentos, saberes e experiências, que deve ser

documentada a fim de que se entenda como os profissionais (re)significaram seu ofício e suas práticas nessa conjuntura.

Diante desse cenário, este capítulo⁷ tem como objetivo geral analisar representações de professores sobre currículo, BNCC e ensino remoto. É importante destacar que este trabalho é um recorte de uma pesquisa⁸ mais ampla já concluída, na qual acompanhamos discussões sobre currículos, BNCC e ensino remoto, realizadas através de grupos focais *on-line* (MURRAY, 1997). Por se tratar de dados indiciários (GINZBURG, 1989) e em processo de maturação, para ilustrar as representações profissionais identificadas, elegemos os dados gerados através da participação de 1 professor de Língua Portuguesa (identificado como PP1) e de 1 professor de Biologia (identificado como PP2), ambos em atividade profissional no contexto pandêmico. Os dados analisados neste capítulo fazem parte do *corpus* ampliado da pesquisa citada.

Para analisar os dados gerados, partimos da correlação entre o construto teórico-metodológico das representações sociais e o das representações profissionais. Entendemos as representações sociais conforme Moscovici (2007, p. 34 e 36) as caracteriza, isto é, como um conjunto constituído por aspectos relacionados às/-aos crenças, valores e experiências que convencionam situações, acontecimentos, pessoas, artefatos e objetos. Partilhamos também da compreensão de Jodelet (2001, p. 22), que concebe a representação social como uma "forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." Por representações profissionais, partimos das contribuições de Blin (1997, p. 80), que as entende como representações sociais que são "elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais", ou seja, são representações que

⁷ Este capítulo resulta de um trabalho apresentado no XXXV ENANPOLL (2020).

⁸ Os dados foram gerados no âmbito do projeto **“O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações”**, submetido à Plataforma Brasil, em 18 de fevereiro de 2020, para fins de apreciação ética por parte do Comitê de Pesquisa. O parecer de aprovação pode ser conferido através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de número CAAE: 29680220.2.0000.5182. A dissertação aludida é **Representações de Professores Sobre Currículo no Período de Transição das Aulas Presenciais ao Ensino Remoto em Contexto de Pandemia**, defendida em 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.

estruturam, convencionam e (re)descrevem espaços e atuações de trabalho (cf. ABDALLA, 2017 a e b).

No campo curricular, reconhecemos a polissemia conceitual em torno do currículo e o compreendemos enquanto uma representação, ou seja, "um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos" (SILVA, 2001, p. 64). Para esse autor, concebê-lo enquanto uma representação implica considerar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais é composto, produzido e assimilado. Nesse sentido, vincula-se ao entendimento de representações assumido neste trabalho.

Além de documentar representações profissionais emergentes neste contexto pandêmico, este trabalho justifica-se por seu caráter colaborativo (MILLER, 2013), pois as reflexões desenvolvidas retornarão aos professores colaboradores. Consideramos, ainda, que o trabalho em tela amplia as discussões teóricas sobre currículo enquanto objeto de investigação à luz da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) com professores de diversas áreas de conhecimento da Educação Básica, especificamente, dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Biologia, na análise ora apresentada.

Na seção seguinte a esta introdução, que expõe brevemente os fundamentos para a análise, apresentamos os aspectos e procedimentos metodológicos que embasaram esta pesquisa. Na sequência, discutimos os resultados alcançados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos eleitos. Por fim, tecemos as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Os dados coletados para este trabalho decorrem do contato que mantivemos com professores que estavam atuando na educação básica, em funcionamento na modalidade remota, no primeiro trimestre do distanciamento social como decorrência da pandemia por COVID-19, em 2020. Esses professores participaram de uma *live* promovida pelo projeto Desengaveta Meu Texto sobre ensino remoto⁹, em 05 de

⁹ Essa live foi transformada em entrevista e está publicada na revista Leia Escola Vol. 20, n. 1. Também pode ser conferida no formato *podcast* disponível na plataforma Spotify: <https://open.spotify.com/episode/6SYzN1NSn8bK0dhJfhAYO3?si=uBiBxamqQp-TtvLrrwwoQ>

maio de 2020, e responderam positivamente ao chamado que fizemos para participação em grupo focal com o objetivo de registrar as representações nascentes enquanto a modalidade ensino remoto para a educação básica estava sendo implantada no Brasil, realidade que já estava sendo vivida em outros lugares do mundo. Ao todo, 10 professores participaram de 8 sessões de grupos focais *on-line*, realizados no período de maio a agosto de 2020.

O desenho da pesquisa segue os preceitos da pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 1994; NEUMAN, 2013), organiza-se como uma pesquisa exploratória (GIL, 2008). A análise que será apresentada a seguir tem como base os dados indiciários (GINZBURG, 1989), coletados em 2 sessões de grupos focais *on-line* (MURRAY, 1997) e em um formulário *on-line* para apresentação do perfil dos participantes.

Para este artigo, separamos os dados de 2 professores participantes das sessões citadas, realizadas no mês de maio de 2020, a fim de tentar indicar as representações profissionais desses docentes relativamente a três temas: currículo, BNCC e ensino remoto. Especificamente, focalizamos a participação dos sujeitos na primeira sessão de discussão dos grupos focais que teve como questão norteadora – *Como vocês se veem e se autoavaliam neste período de transição das aulas?*. Esses sujeitos são denominados como PP1 e PP2. O primeiro é um profissional que definimos como “júnior”, pois está atuando há 7 anos, leciona língua portuguesa no ensino fundamental - anos finais em uma escola privada de pequeno porte e no ensino médio numa escola técnica vinculada ao sistema S. O segundo é um profissional que definimos de “sênior”, pois está atuando há 28 anos, leciona biologia no ensino médio numa escola pública que funciona em horário integral. Este profissional afirmou ter concluído um curso de especialização para tutoria de licenciaturas diversas a distância, tendo também atuado nessa modalidade por 4 anos, na sua área de formação. Esses dados estão sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sistematização dos dados dos sujeitos

Sujeito	Tempo de atuação	Formação acadêmica	Titulação Acadêmica	Local de atuação	Nível de ensino
PP1	7 anos	Língua Portuguesa	Graduado	Escola particular e Sistema S	Fundamental II e Médio
PP2	28 anos	Ciências Biológicas	Pós-graduado	Escola pública	Médio

Fonte: Dados gerados pelos pesquisadores (2020).

Os dados coletados foram transcritos seguindo o padrão de Marcuschi (1991) e sem a preocupação com aspectos fonológicos.

3. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados demonstra que os indícios apresentados por PP1 e PP2 nas sessões dos grupos focais dos quais participaram, embora imiscuídos ao amálgama de vozes dos demais sujeitos participantes ainda não analisados, podem ser organizados didaticamente em dois núcleos temáticos com vistas à descrição da representação profissional. Um deles diz respeito à experiência e (re)construção discursiva da experiência laboral com o ensino remoto. O outro diz respeito à concepção de currículo e ao conhecimento da BNCC como documento norteador da educação básica. Esse segundo núcleo temático revela a trajetória e as experiências dos sujeitos e, portanto, suas singularidades. Esses núcleos temáticos são apresentados nas duas subseções a seguir.

3.1. Ensino remoto: zona de (des)conforto

O termo ensino remoto (ER), no contexto da crise gerada pela pandemia por COVID-19, diz respeito à forma como a educação nos seus diferentes níveis passou a funcionar no Brasil a partir de abril de 2020. Tal como a conhecemos, agora, esse tipo de educação, caracterizada pela presença de mediação através de plataformas de comunicação, como o *Meet*, *Teams*, não era uma experiência de ensino conhecida no país antes desse período.

O surgimento dessa modalidade decorre de duas forças que no contexto da pandemia estão associadas. Do ponto de vista da sociedade, era preciso (re)inventar atividades escolares antes realizadas presencialmente, posto que não se tinha certeza de quando seria possível retomar à dinâmica da vida antes da suspensão das aulas presenciais. Do ponto de vista patronal – Estado ou empresários – era necessário encontrar um modo de fazer com que o trabalho docente fosse realizado, a fim de justificar a remuneração dos profissionais, cujo trabalho presencial fora suspenso, mas os empregos foram (inicialmente) mantidos. Logo, para a manutenção destes, o trabalho deveria ser reinventado.

Questionados sobre essa realidade, a partir da pergunta motivadora da discussão no grupo focal *on-line* já citada – *como vocês se veem e se autoavaliam neste período de transição das aulas?* – os sujeitos participantes da pesquisa referem-se ao ensino remoto como uma alternativa imposta pelo patrões, uma situação de trabalho para a qual transitaram sem planejamento e que trouxe uma sobrecarga de trabalho, um contexto gerador de angústias para docentes e discentes, um contexto com sobreposições de funções em face do espaço doméstico para sua produção e recepção. Essas referências nos levam a indicar a ER como uma zona de (des)conforto, conforme revelam os excertos a seguir:

Figura 1 – Excerto¹⁰ de PP1

1 *PP1: solicita o turno de fala))* é: eu anotei aqui o que ((nome do moderador))
 2 tinha perguntado ... vou me deter a esse sentimento de professor vou deixar
 3 para falar sobre as experiências de sala de aula em um outro momento ...
 4 sempre que vou começar uma nova turma (não sei vocês) mas sempre dá
 5 aquele friozinho na barriga né sempre que você vai pegar uma turma nova
 6 sempre que você vai começar uma nova turma dá aquele friozinho na barriga
 7 legal né e: eu costumo dizer aos meus colegas de trabalho que esse friozinho
 8 na barriga se espalhou agora pelo corpo inteiro né porque é uma novidade
 9 que chegou assim de repente e dentro da própria sala de aula a gente
 10 trabalha com conquista né o professor ele sempre tá conquistando o aluno
 11 né pra que a aula dele consiga fluir de maneira mais agradável / e o
 12 sentimento que me envolveu nessa: época de aulas remotas / no ((nome da
 13 instituição escolar)) nós entramos em quarentena dia 17 de março ((de 2020))
 14 no dia 20 de março nós já começamos com as aulas remotas né pelo
 15 ((incompreensível)) a gente já teve que começar então a gente tem todo esse
 16 sentimento de conquistar o aluno fazer com que ele esteja ali naquele
 17 horário, naquele ambiente tratando-se da rede privada né é uma conquista
 18 que você faz tanto com o aluno como com os pais dos alunos né então esse
 19 sentimento de:: responsabilidade ele é ampliado pra o espaço familiar né
 20 porque os pais dos alunos estão ali muitos deles né ou alguns deles estão ali
 21 acompanhando suas aulas né então assim sua aula agora ela é pro mundo
 22 né (entre aspas) e outro sentimento que eu tive no inicio né (isso dia 20 de
 23 março nós estamos no dia 11 já faz em média 40 dias que estou trabalhando
 24 nesse sistema) no inicio eu a minha sensação (não sei se meus colegas têm
 25 isso) mas no inicio eu tive a sensação de que eu estava planejando aulas 24
 26 horas por dia né a sua mente ela não para porque você fica o tempo inteiro
 27 procurando ou pensando em coisas que você pode fazer pra tornar aquele
 28 ambiente ((a sala de aula virtual)) mais rentável possível, aquele tempo mais
 29 proveitoso possível né então é esse misto de sentimentos que a gente tem
 30 sem contar a insegurança, sem contar com esse período de instabilidade né
 31 é um sentimento de instabilidade muito grande que a gente tem né e eu
 32 tenho professores (colegas de trabalho) mais velhos né: que estão dando aula
 33 há muitos anos que não têm como PP4 falou um letramento digital.

Fonte: Printscreen da transcrição elaborada pelos autores (2020).

Vejamos que PP1 refere-se à angústia, já no início de sua participação na discussão promovida pelo grupo focal. Na linha 5, refere-se à ansiedade generalizada (*pelo corpo inteiro*) que enfrentava em face do novo contexto de ensino, para o qual migrou em 20 de março, praticamente dois dias após a decretação do distanciamento social e da suspensão das aulas na cidade em que leciona (linha 14). Depois, esse sujeito alude à sobreposição de espaços, pois ele passou a dar aulas para um outro (novo) espaço (espaço familiar), linha 19, e para outra audiência (os pais), linha 20. Esse novo contexto é gerador de uma sobrecarga de trabalho, tal como apontado na linhas 25 a 28 (*mas no inicio eu tive a sensação*

¹⁰ Os destaques em sublinhado dizem respeito aos trechos destacados na análise.

de que eu estava planejando aulas 24 horas por dia né a sua mente ela não para porque você fica o tempo inteiro procurando ou pensando em coisas que você pode fazer pra tornar aquele ambiente ((a sala de aula virtual)) mais rentável possível) e de uma insegurança em face do letramento digital requisitado pelo novo contexto de ensino, embora isso seja apontado como uma dificuldade de outros professores – os mais velhos e não dele próprio, conforme a linha 33 (mais velhos né: que estão dando aula há muitos anos que não têm como PP4 falou um letramento digital).

A seguir, passamos à apresentação dos dados extraídos da participação de PP2 – professor sênior – no grupo focal *on-line*.

Figura 2 – Excerto de PP2

1 PP2: *Certo, certo mas antes que eu entre nesse ponto eu queria deixar uma pequena reflexão, um 2 questionamento, uma angústia... Não sei se é dos colegas, mas foi a minha / da forma que foi 3 implementada a educação remota aqui na Paraíba. Tá ok? A ((identificação da instituição)) ela tá 4 passando um projeto (não sei se ((organizadora e acompanhante do grupo)) e você ((moderador)) tá 5 sabendo) mas tá passando um projeto pra trabalhar com educação remota mas eles estão fazendo um 6 levantamento do corpo docente, do corpo discente, de toda a estrutura né através de questionário e 7 reuniões, e no ((omissão de identificação)) ISSO NÃO ACONTECEU né... quase que imediatamente nós 8 recebemos um link através das coordenações, das gestoras pra fazer uma formação que não teve nada 9 com o contexto que estamos vivendo agora / a formação né / pra ser feito em uma semana entra faz tudo 10 muito rápido, muito abrindo né E LOGO APÓS os alunos entraram nesse contexto então professor e aluno 11 no mesmo barco (+) com as mesmas angústias né FORA as angústias deste momento da quarentena então 12 o que é que aconteceu foram vários problemas né vários problemas estão acontecendo também como 13 uma professora falou aí é uma questão da preparação das aulas, a preparação do material né ééé eu 14 tenho que ter o olhar diferente do ensino presencial pra educação a distância eu fiz uma especialização 15 pela universidade federal de Pernambuco há 8 anos atrás em licenciatura é tutorias diversas pra 16 trabalhar com EAD e trabalhei durante 4 anos é como professora de biologia da universidade de 17 ((identificação da instituição)) era um convênio que tinha né foi uma experiência muito: interessante muito 18 parecida com o que a gente tá vivendo agora só que agora é essa angústia como a professora falou a 19 gente prepara todo o material tem toda aquela expectativa só que o aluno não chega no material o aluno 20 o aluno não tem acesso o aluno não consegue ter acesso ou ele não quer ter acesso quer dizer são vários 21 pontos que tinham que também ser elencados pelo aluno / que eu estou até fazendo esse levantamento 22 meu pessoal com minhas 7 turmas é que elas eleudem quais foram os pontos mais difíceis que está sendo 23 mais difíceis pra ele / tipo só preparando uma pesquisinha com os meus alunos dentro do contexto de 24 Biologia / e eu só sentindo isso é como assim só pra não ficar parado vamos trabalhar com educação remota 25 o Estado basicamente começou assim não começou com um diagnóstico do que que ele tinha e o que ele 26 iria fazer a partir do que ele tinha né então a minha angústia toda semana quando eu preparo meu 27 material para os alunos quando vou trabalhar com eles é isso né / e outra coisa também que eu tenho 28 verificado pelo menos no meu contexto na minha escola a questão de regras a questão porque a educação 29 remota como EAD ela requer disciplina ela requer cronograma é assim uma educação que você tem que 30 tá muito atento porque quando eu vou pra escola / um aluno disse isso pra mim essa semana tava 31 conversando com ele professora quando eu vou pra escola eu vou pra escola pra estudar né? eu digo é é 32 você fala isso mas quando eu só em casa né / devido umas cobranças que eu fiz uma atividade / aí a 33 senhora cobrou mas olha só vim minha irmã na hora que só estou estudando e perturba só minha mãe me chama 34 e eu tenho que fazer / eu digo olha só você tem que ter foco né vai ficar difícil eu dizer a minha realidade 35 (se eu tiver falando ocupando muito tempo você peça que eu paro viu que eu gosto de falar mas eu só 36 encerrar agora) então é como eu disse pra ele eu vou dar a minha realidade olha eu tenho meu cantinho 37 aqui meu espaço que eu deixei reservado pra estudar pra fazer minhas videoconferências preparar minha 38 aula só tudo aqui e eu preparei uma agenda semanal pra mim / aí eu fiz um modelozinho de uma agenda 39 e socializei com ele né / aí: porque eu também sou dona de casa sou professora sou mãe e tudo mais então 40 ou a gente organiza ou não dá certo e pra o adolescente isso é muito difícil né, esse momento, o foco, a 41 organização, trabalhar com um ambiente que ele nunca trabalhou né porque quando diz assim a internet 42 não sei que é o whatsapp pra eles o instagram né então são todas essas aplicações / com relação à educação 43 remota eu ainda não consegui compreender eu ainda não só tendo essa compreensão por isso que eu quis 44 participar do grupo de discussão pra: ver também assim as ideias das meus colegas, as aplicações né pra ver 45 assim também coloco o meu pezinho no chão pra poder caminhar e caminhar positivamente que é o mais 46 importante e com certeza além dos pontos negativos eu acho que tem mais pontos positivos obrigada e 47 desculpa só falando muito.*

Fonte: Printscreen da transcrição elaborada pelos autores (2020).

Da participação de PP2 no grupo focal, nesta primeira sessão, destaca-se o sentimento de angústia com a nova situação laboral, vejamos que se refere a isso na linha 2 (*uma angústia*), nas linhas 11 e 12 como sentimento seu e dos alunos (*no mesmo barco* (+) *com as mesmas angústias* né *FORA as angústias deste momento da quarentena então o que é que aconteceu foram vários problemas*), nas linhas 18 e 19 como angústia com o material a ser usado (*só que agora é essa angústia como a professora falou a gente prepara todo o material tem toda aquela expectativa*) e na linha 44 refere-se a uma angústia que parece ser coletiva (*ver também assim as ideias dos meus colegas, as aflições*).

Em seu depoimento, destaca-se o ensino remoto como alternativa imposta pelo Estado, sem preparação do corpo docente para a nova realidade, como pode ser visto nas linhas 3, 7, 10 e 11 (*da forma que foi implementada a educação remota aqui na Paraíba. [...] ISSO NÃO ACONTECEU [...] muito rápido, muito abrupto né E LOGO APÓS os alunos entraram nesse contexto então professor e aluno no mesmo barco*). Cabe esclarecer que esse depoimento faz referência ao fato de que os professores foram colocados de férias no mês de abril e, em maio, o retorno ao trabalho já se deu através da forma remota, após uma semana de treinamento. Esta situação para o sujeito em referência não foi suficiente para que ele soubesse o que é ensino remoto, após quarenta dias de atuação, mesmo sendo especialista em educação a distância e já tendo trabalhado como tutor em curso nessa modalidade, como se pode ler nas linhas 42 e 43 (*com relação à educação remota eu ainda não consegui compreender eu ainda não tô tendo essa compreensão*).

Da mesma forma que PP1, PP2 alude à sobrecarga do trabalho e à sobreposição de funções, destacando que esta ocorre tanto com professores como com alunos na ER. Vejamos a linha 13 (*uma professora falou aí é uma questão da preparação das aulas, a preparação do material né ééé eu tenho que ter o olhar diferente do ensino presencial pra educação a distância*) e as linhas 32 a 34 e 39 (*você fala isso mas quando eu tô em casa né / devido umas cobranças que eu fiz uma atividade / aí a senhora cobrou mas olha aí vem minha irmã na hora que tô estudando e perturba aí minha mãe me chama e eu tenho que fazer*).

O depoimento de PP2 ainda alude à especificidade do ensino remoto quanto ao foco e à disciplina por parte dos envolvidos – professores e alunos. Observamos

essa referência nas linhas 29 e 30, 37 e 38, 40 e 44 (a educação remota como EAD ela requer disciplina ela requer cronograma é e assim uma educação que você tem que tá muito atento porque quando eu vou pra escola [...] aqui meu espaço que eu deixei reservado pra estudar pra fazer minhas videoconferências preparar minha aula tá tudo aqui e eu preparei uma agenda semanal pra mim [...] ou a gente organiza ou não dá certo e pra o adolescente isso é muito difícil né, esse momento, o foco, a organização). Associadamente a esse foco, PP2 é o sujeito que sinaliza fazer um diagnóstico com as turmas para as quais leciona. Isto está indiciado nas linhas 21 a 23 (que eu estou até fazendo esse levantamento meu pessoal com minhas 7 turmas é que elas elenquem quais foram os pontos mais difíceis que está sendo mais difíceis pra ele / tipo tô preparando uma pesquisazinha com os meus alunos dentro do contexto de Biologia).

Não obstante esse olhar, PP2 desvela que não conhece (bem) seus alunos, pois alude a uma possível configuração de sentidos, desconhecida para si, sobre o entendimento dos alunos quanto ao aplicativo *WhatsApp* e à rede social *Instagram*, conforme podemos ler nas linhas 41 e 42 (quando diz assim a internet não sei que é o whatsapp pra eles o instagram). Cabe lembrar que PP2 discorre sobre um contexto de início de ano letivo, quando as aulas foram suspensas e retomadas em maio; provavelmente, quando se deu a suspensão, ainda não havia conhecido as turmas, não obstante lecione na mesma escola há vários anos e seja um profissional sênior. Isto nos leva a pensar em um conhecimento local e situado em função de interações presenciais.

A leitura dos dados gerados no contexto de grupo focais *on-line* com os dois professores atuantes na educação básica, em componentes de áreas distintas – Língua Portuguesa e Biologia – e com tempos de atuação distintos – júnior e sênior – e em escolas distintas – particular e pública – conduz-nos ao indiciamento de que o sentimento de angústia parece ser um elemento comum de partilha na construção de uma representação profissional do ensino remoto. Inferimos que este pode estar relacionado à angústia de morte evidenciada com a pandemia por COVID-19, à angústia pelo distanciamento social e à angústia pela novidade das ferramentas envolvidas no contexto do ensino remoto, assim como à angústia por lidar com um público ampliado (a família dos alunos) que passou a fazer parte das aulas. Essa

angústia pode também estar relacionada ao fato de que o “chão da escola”, o tempo, a configuração física da sala de aula e os materiais estarem temporariamente dispersos, suspensos, distantes ou desmaterializados. Uma angústia própria de uma situação em que tudo o que era sólido desmanchou-se no ar, para aludir ao livro de Bermann (2007), ou seja, o contexto do esgarçamento aventado pela pós-modernidade parece ter se tornado uma realidade no que diz respeito à atuação docente no ensino remoto.

Essa representação profissional parece ainda envolver uma (re)descrição da atividade docente que, potencialmente, em face das ferramentas de interação – plataformas para reunião/aula remota – deslocou antigos materiais de ensino e objetos de aprendizagem, exigindo um novo foco de professores e alunos, gerando por sua vez uma sobrecarga de trabalho. Supomos que essa angústia pode falar também da inadaptabilidade. Por fim, aparece também como indício que a imersão no contexto de ensino remoto traz à tona a valorização de saberes, a exemplo da gestão do tempo de estudo e da disciplina (foco) que PP2 aponta como referência aos seus alunos.

Isto posto, pensamos que a representação profissional sobre ensino remoto, em fase de indiciamento, pode ser descrita, por um lado, como uma *zona de (des)conforto* para os docentes participantes do grupo focal, em face da reiterada sinalização de angústia que pode ser metaforicamente entendida como uma solicitação de orientação, uma espécie de “E agora, José?”. Por outro lado, pode ser usada a mesma denominação – *zona de (des)conforto* – para aludir a *expertise* docente, pois foi esta que permitiu que a migração para as salas de aula virtuais pudesse ser feita, a despeito da ausência de treinamento. Ou seja, como os professores sabem (sabiam) dar aula presencialmente também sabem (souberam) dar aulas através de plataformas de interação não presencial. Metaforicamente, aludimos essa transição feita pelos professores como um “se vira nos 30!”. Resumidamente, os dados permitem indicar que havia (há) angústia, mas essa não impediou (impede) a (re)invenção da atuação laboral.

3.2. Currículo & BNCC: sinônimos (im)perfeitos

O estudo realizado por Melo (2019) demonstra que a concepção de currículo entre professores pode ser inferida a partir de algumas definições. Uma delas é *documento que apresenta o perfil de candidato à vaga de trabalho*, outra é *documento norteador do ensino em geral elaborado fora da escola* (e nesse caso, livro didático também é entendido como currículo) e uma outra é *atuação docente*. Essas definições apontam indícios de duas concepções. A primeira indica que currículo é um documento pessoal de auto apresentação ao mundo do trabalho; neste sentido não está associado ao trabalho didático. As outras duas definições apontam para a concepção escolar do currículo. A segunda definição associa currículo à prescrição, concebendo-o como texto (normativo/legal/ou livro didático) e a terceira associa-o à descrição do trabalho docente.

Na segunda sessão com os grupos focais, os professores foram questionados sobre o tema, dado que o foco específico da pesquisa é analisar representações de professores sobre currículo, BNCC e ensino remoto. A questão geral norteadora da reflexão foi: *No sistema escolar, o currículo se configura como eixo articulador de toda uma conjuntura. No contexto de COVID-19, no qual vários objetos/situações, antes vistos como corriqueiros, foram (re)significados, como você comprehende currículo nesse momento?*

Para essa discussão tivemos uma participação ativa de PP1 e de outros sujeitos da pesquisa não analisados neste capítulo, mas não de PP2, que justificou ausência, tendo expressado sua opinião sobre o tema no formulário de pesquisa. Para este docente, currículo é “um conjunto de experiências de vida acadêmica de um profissional”; nesse sentido a definição alinha-se a de documento pessoal identificada em Melo (2019). Porém, como se trata de uma definição muito pontual, expressa no formulário *on-line*, vamos tomá-la aqui como registro que indica um dado a ser buscado no *corpus* ampliado no decorrer da pesquisa.

Quanto a PP1, que se engajou decisivamente na discussão sobre currículo com os demais colegas, indicamos currículo em seu depoimento como uma “colcha de retalhos”, vejamos abaixo:

Figura 3 – Excerto de PP1

1 PP1: Indo pra pergunta né como a gente tem enxergado o currículo nesse contexto eu acredito
2 que pegando um pouquinho do que eu falei semana passada né esse currículo como você
3 ((moderador)) ainda mesmo falou esse currículo nessa situação pandêmica ainda está em total
4 processo de construção né as duas instituições em que trabalho elas possuem né nós possuímos
5 o nosso currículo nosso PPP e tudo mas tá tudo sendo muito adaptado nesse contexto diante da
6 realidade de cada casa, de cada família né a gente trabalha com a ideia de que todo mundo em
7 casa e que os nossos alunos em casa possuem computador, um celular, uma boa internet pra
8 que possa assistir aula e que a gente tem né fazer esse currículo andar em prática nas nossas
9 aulas mas o que eu tenho sentido enquanto professor nessa perspectiva curricular é tudo muito
10 incerto, tudo muito novo e:: eu acredito que nós estamos em fases de testes né em relação a
11 essa ressignificação do currículo / eu acho que a gente ainda não chega a uma ãa plenitude né
12 de qual a melhor forma de se aplicar esse currículo né como você ((moderador)) bem falou o
13 currículo ele é o eixo articulador de toda essa conjuntura né e a gente acostumado a trabalhar
14 o currículo como esse eixo na situação de ensino-aprendizagem né considerando todas as
15 particularidades extra sala de aula, extra ambiente escolar mas nós temos uma frequência
16 dinamismo muito diferente em sala de aula né o nosso contato com o aluno a nossa autonomia
17 em sala de aula e esse currículo pelo menos nas instituições que eu trabalho considerando
18 principalmente onde eu trabalho com os anos finais é:: tá sendo totalmente repensado porque
19 a gente tá dando aula como foi falado semana passada para os alunos né para os pais dos alunos
20 pra os avós dos alunos muitos desses pais e mães são mestres né alguns inclusive são
21 educadores e passa a ter esse olhar alguns compreensivos e outros mais observatórios com uma
22 crítica não tão construtiva assim mas esse eixo acho que tá sendo ressignificado diariamente né
23 é: tratando-se da minha experiência a gente foi se adaptando um pouco nesse contexto de sala
24 de aula pras aulas sejam ministradas e agora a gente vai ter que rever como a gente vai fazer a
25 avaliação né as aulas mudaram nós conseguimos nos adaptar minimamente mas as avaliações,
26 os simulados? como a gente pode adaptar esse currículo? né a nossa própria equipe pedagógica
27 ela tem muito cuidado em como passar isso pra gente né pra não trazer uma insegurança uma
28 ins((inaudível)) mas acho que a gente tá construindo uma colcha de retalhos né baseado com as
29 nossas ((inaudível)) e com a nossa consciência do quão é importante esse currículo aí é como é
30 importante compreender esse currículo na atualidade mas eu me sinto né numa perspectiva
31 pessoal meio que tateando ainda né tateando / a gente foge do total escuro e agora a gente tá
32 tateando numa luz um pouquinho baixa né conseguindo enxergar um pouquinho melhor mas
33 ainda tropeçando nos cantinhos de parede, em alguns móveis pra poder conseguir andar eu
34 consigo enxergar dessa forma

Fonte: Printscreen da transcrição elaborada pelos autores (2020).

Nesse depoimento, PP1 parece indicar currículo como associado à mesma representação de (des)conforto antes sinalizada para o ensino remoto. Esse depoimento leva-nos a pensar na existência de um não-currículo, porque, conforme as linhas 3 a 5, o currículo que existia não existe mais ou pelo menos não se adequa ao contexto atual e está sendo adaptado (esse currículo nessa situação pandêmica ainda está em total processo de construção né as duas instituições em que trabalho elas possuem né nós possuímos o nosso currículo nosso PPP e tudo mas tá tudo sendo muito adaptado nesse contexto). Ora, se está sendo adaptado em vez de criado, elaborado ou produzido é porque existe um currículo. Todavia, prevalecem os indícios de uma representação desse eixo articulador do sistema escolar, conforme definido pelo moderador, como em adaptação, não pleno, recém saído da

penumbra, como aludem as linhas 11 e 12 (*/ eu acho que a gente ainda não chego a uma sã plenitude né de qual a melhor forma de se aplicar esse currículo né como você ((moderador))*) e as linhas do encerramento do depoimento 30 a 34 (*mas eu me sinto né numa perspectiva pessoal meio que tateando ainda né tateando / a gente foge do total escuro e agora a gente tá tateando numa luz um pouquinho baixa né conseguindo enxergar um pouquinho melhor mas ainda tropeçando nos cantinhos de parede, em alguns móveis pra poder conseguir andar eu consigo enxergar dessa forma*).

Desse depoimento, merecem destaque as modalizações epistêmicas, dentre elas, em *eu tenho sentido* (9), *eu acredito* (10), *eu acho* (11), *acho que a gente tá construindo* (28), *eu sinto* (30), *eu consigo enxergar* (34) que expressam a relação de (in)certeza do Professor em relação ao currículo. Vemos traços de cuidado ou de autopreservação ao afirmar *acho/sinto/tenho sentido/consigo enxergar* e traços de maior contundência em *eu acredito*. Corroboram essa relação entre cuidado/autopreservação e contundência a presença de grupos nominais formados por advérbios de intensidade e adjetivo como em *tudo muito incerto* (10), *tudo muito novo* (10). Corroboram também o advérbio de tempo *diariamente*, em (22), o de intensidade *totalmente repensado* (18), a expressão ressignificar usada na pergunta motivadora que é retomada em fases de testes em relação à ressignificação do currículo (10 e 11) e *ressignificado diariamente* (22). Além desses, os substantivos *insegurança* (27) e *colcha de retalhos* (28).

Consoante pode ser confirmado no depoimento, parece se tratar de uma percepção em construção do que é currículo no ensino remoto. Um currículo que parece ser adaptado/construído para dialogar com o novo público, linha 19, (*a gente tá dando aula como foi falado semana passada para os alunos né para os pais dos alunos pra os avós dos alunos muitos desses pais e mães são mestres*) e com uma nova realidade, linha 30, (*importante compreender esse currículo na atualidade*). Nesse sentido, é um currículo que evoca uma (nova/outra) avaliação (situada), pois, conforme a linha 25 (*as aulas mudaram nós conseguimos nos adaptar minimamente mas e as avaliações, os simulados?*).

Na terceira sessão com os grupos focais, o tema foi BNCC e mais uma vez PP1 se engajou de forma muito espontânea. A questão motivadora foi *No contexto*

escolar, a BNCC chega em um amplo quadro de discussões. Vocês têm conhecimento (prévio) desse documento? Se sim, como obtiverem esse conhecimento? Associada a essa questão, em função do engajamento de vários participantes, o moderador apresentou uma outra questão: Vocês acham que a BNCC veio para somar ou é um documento totalmente contrário à realidade escolar? Tendo em vista as experiências de vocês... A participação de PP1 está registrada no excerto a seguir:

Figura 4 – Excerto de PP1

1 PP1: Sobre / respondendo à pergunta de ((nome do moderador)) o meu conhecimento
2 prévio sobre a BNCC na graduação é: quando a BNCC começou a tomar muito / mais
3 forma né e versões finais eu já tava nos últimos períodos do curso então as disciplinas de
4 práticas pedagógicas: né didática que é disciplinas que se voltam mais pra isso já tinham
5 passado então a gente / eu na graduação não vi tanto eu vim conhecer né o que era BNCC
6 de fato né como ((nome do moderador)) perguntou né obtiveram como eu obtive
7 conhecimento sobre BNCC em 2018 quando eu comecei a estudar pra concurso né 2018,
8 2019 foram dois anos que eu tava terminando o curso e me dedicando bastante pra
9 concurso e foi aí onde eu tive conhecimento sobre BNCC e: nas escolas né onde eu
10 trabalho é: uma a gente não faz uso porque é uma ensino técnico então não faz tanto uso
11 dessas dessa base né e: a gente trabalha questões emocionais né outras questões por ser
12 ensino técnico / tem uma disciplina chamada preparação para o mundo do trabalho onde
13 a gente trabalha algumas questões emocionais com eles e na escola particular é: nós
14 trabalhamos a BNCC mas de maneira indireta digamos assim nunca houve uma
15 planejamento, reunião pra discutir a BNCC mas a escola né onde eu trabalho / que eu
16 trabalho com ensino fundamental anos finais lá nós utilizamos alguns programas de
17 ensino que é o avasae e o pleno ai esses programas de ensino têm inseridos em seus
18 critérios né suas aulas suas instruções / nós enxergamos neles claramente a BNCC né /
19 então não é algo que a escola que passa pra gente né nunca houve uma reunião com
20 coordenação pedagógica ah o assunto hoje é BNCC mas pelo fato d'eu ter estudado em
21 2018, 2019 para concurso né as 10 competências, pontos positivos, negativos por ter
22 estudado isso quando a gente vai pra os planos de aula né as propostas de aula, de
23 atividade que o AVASAE e o programa Pleno desenvolve / como tem vários outros né
24 tem o pernolee* tem o lideremmm tem vários conforme a escola tem o: programa né / ai
25 nesses programas a gente vê muito forte mas de ser passada diretamente pela escola não.
26 **Moderador:** Vocês acham que a BNCC veio para somar ou é um documento totalmente
27 contrário à realidade escolar? Tendo em vista as experiências de vocês...
28 PP1: ((uma das participantes que veio pra somar e PP1 concorda* / contribuições sobre
29 as habilidades socioemocionais dispostas na BNCC a partir do contexto pandêmico))
30 ((nome do moderador)) tava só pensando aqui sobre algumas coisas que que foi falado né
31 e que foi até colocado no chat né sobre desenvolver as habilidades socioemocionais com
32 os professores né eu trabalhei já em escola pública a algum tempo e eu via muito que às
33 vezes os professores que ficavam com essas disciplinas né de habilidades

34 socioemocionais geralmente eram professores que tinham pouca carga horária jogava pra
 35 ele poder completar a carga horária dele pra ele não sair daquela escola e: às vezes eu
 36 percebia que eles faziam isso com muita: às vezes fazia com má vontade né porque foi
 37 jogado pra ele e o outro é que tipo assim é: eu já tive - eu já tive não né - eu já vi na sala
 38 de professor que o professor falar que tá ensinando sobre é: competências
 39 socioemocionais só que ele devia tá aprendendo aquilo né ele dizia [comentário outro]
 40 mas outros pontos né que às vezes eu fico me questionando em relação à BNCC sobre lá
 41 as 10 competências né fala sobre educação financeira fala sobre todos esses pontos que
 42 são muito importantes né trazer pra os alunos preparação para o mundo do trabalho e
 43 entre tantas outras questões mas o que eu percebo é o seguinte se não houver uma
 44 adaptação da realidade social daquela família, daquele aluno, daquele contexto social é:
 45 vai ser algo que não vai ter uma aplicabilidade tão eficaz né tipo é importante falar sobre
 46 educação financeira / se você entrar nesses instagrams de preparação para o ENEM
 47 cursos de redação para o ENEM você vê esses cursos particulares trabalhando as
 48 competências muito bem e preparando os alunos pra esse mundo né do ENEM dessas
 49 realidades mas existem alunos que é: que economizar? economizar o que se eu tenho o
 50 que economizar né se eu venho pra escola pra poder comer né então eu fico admiro muito
 51 a BNCC né foi um documento normativo que abriu novos olhos pra muita coisa mas eu
 52 percebo que existe essas nuances que precisam ser observadas né tanto da gestão da escola
 53 eu sei que a escola a gestão da escola tem o desejo de aplicar isso muito forte né mas
 54 também é: essa consciência da realidade do aluno né porque senão vai acabar distanciando
 55 mais do que trazendo eles pra perto nesse momento é isso.

Fonte: *Printscreen* da transcrição elaborada pelos autores (2020).

O depoimento do PP1 revela um dado por vezes pouco considerado no âmbito da formação docente que são os cursinhos preparatórios para concursos. Vejamos que esse sujeito alude ao fato de não ter estudado/conhecido a BNCC na graduação, pois, em 2018, na data da homologação desse documento, ele já estava no fim do curso. Só o conheceu posteriormente no cursinho. Ora, temos em pauta a ausência de todo o acompanhamento das versões anteriores do documento que remontam ao ano de 2012. Assim sendo, esse não acompanhamento se acosta ao desconhecimento das discussões por parte de PP2, como será mostrado mais abaixo, de modo que, quer seja na formação inicial ou em atuação, docentes acompanhados pela pesquisa informam que (des)conheciam o documento norteador. Desconheciam no sentido de que nem a instância acadêmica nem, supostamente, o chão da escola, com as tantas reuniões e demandas laborais, enquetes, chamados para reuniões/seminários, por parte da Secretaria de Educação, foram os meios através do quais os docentes se informaram sobre ou conheceram o documento. Por outro lado, tinham um conhecimento, no sentido de que da primeira homologação do documento – 2017 – até os dias atuais, muito já se

falou sobre o mesmo em congressos, semanas pedagógicas, reuniões, concursos, nos próprios livros/materiais didáticos, como afirma PP1. Portanto, já é de alguma forma um documento presente no cotidiano profissional dos docentes, tanto que ambos os sujeitos expressaram opiniões sobre ele sem maiores dificuldades.

Para PP1, trata-se de um documento que tem inovação ao apresentar 10 competências, com destaque para as emocionais, linhas 39 e 40, (*as habilidades sócio emocionais com os professores né eu trabalhei já em escola pública há algum tempo e eu via muito que às vezes os professores que ficavam com essas disciplinas né de habilidades sócio emocionais geralmente eram professores que tinham pouca carga horária jogava pra ele poder completar a carga horária dele pra ele não sair daquela escola*), e com destaque também para a preparação para a vida extra escolar, como no caso do tema educação financeira, linhas 41 até 49, (*algo que não vai ter uma aplicabilidade tão eficaz né tipo é importante falar sobre educação financeira*). Além da inovação, PP1 refere-se à BNCC como um documento “desvelador”, a ser observado/aplicado, conforme as linhas 51 e 52 (*um documento normativo que abriu novos olhos pra muita coisa mas eu percebo que existe essas nuances que precisam ser observadas.*).

PP2 faltou a essa discussão, mas expressou opinião sobre esse tema no formulário de pesquisa, afirmando que “não acompanhou as discussões sobre o desenvolvimento da BNCC, que compreende as orientações da BNCC, mas esse texto é complexo e muito extenso para ser melhor entendido. Gostava mais dos PCNs.” Como se pode observar, o depoimento de PP2 parece indicar a BNCC como algo a ser descoberto/conhecido/apreendido, pois é complexo e extenso, documento ao qual falta simplicidade e concisão, características que fazem lembrar os PCNs na sua publicação de livretos separados por conteúdo. Vejamos que gostar mais dos PCN pode estar associado a essas noções.

Assim, o indício depreendido desse depoimento sobre a BNCC parece corroborar uma representação de documento complexo, conforme PP2, e documento norteador da ação docente com foco na vida social – competências socioemocionais e educação financeira, conforme as palavras de PP1.

Em síntese, esses dados parecem indicar a BNCC como um documento/currículo norteador da atuação de professores de várias disciplinas ou de

todas elas, já que a contribuição ora destacada se refere às competências socioemocionais e à educação financeira. Talvez por isso, no contexto da educação remota, a BNCC e o currículo, no sentido de ação docente, podem ser vistos como sinônimos (im)precisos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado na introdução, este trabalho integra uma pesquisa mais ampla. Os resultados aqui apresentados são parciais no sentido de serem os primeiros indícios consolidados a partir de 8 sessões de grupos focais *on-line* realizadas com professores da educação básica sobre os temas ensino remoto, currículo e BNCC. O objetivo geral deste artigo é analisar representações de professores sobre esses temas.

A análise de dados demonstrou que o ensino remoto é representado como uma situação laboral de (des)conforto, nomeada pelo substantivo angústia, em função da (re)configuração da sala de aula, dos materiais didáticos, da ampliação da audiência com a entrada da família nas aulas *on-line* e da própria situação da pandemia por COVID-19 que trouxe consigo uma carga de angústia. A representação indiciada revela que os professores pareciam estar se adaptando ao ensino remoto, que era tido como novo e desafiador e que requeria não apenas suporte pedagógico por parte da equipe de gestão das escolas e da rede, mas demandava do professor um diagnóstico de como os discentes significavam/representavam potenciais recursos didáticos, como o aplicativo *WhatsApp* e a rede social *Instagram*.

Todavia, essa mesma situação permitiu a (re)invenção da aula na modalidade remota que parece ter se mostrado adequada para temas transversais como os relacionados às competências socioemocionais e à educação financeira, configurando, aparentemente, um currículo menos focado em conteúdos e mais voltado para experiências. Os dados revelam que a BNCC é representada como um documento complexo e ainda pouco conhecido dos professores, que não mencionaram sua contribuição específica para o ensino dos componentes curriculares. E esta representação pode ser um dos desafios à implantação da BNCC e não apenas o fato de que a educação está sendo realizada em outra

modalidade de ensino. Não foi aventada pelos docentes a relação entre esse documento ter sido pensado para a educação presencial e em horário integral e, presentemente, ser cogitada sua implantação no ensino remoto que em muitas situações ocorre com carga horária reduzida.

Assim sendo, as conclusões provisórias desta análise sinalizam para a hipótese inicial de uma representação de currículo como uma (re)elaboração local e situada no sentido de que o professor realiza o que é possível, não necessariamente o que está previsto, assim o currículo está sempre em construção/adaptação conforme a análise dos dados. É também local e situado no sentido de que, do documento norteador, o professor destaca o que lhe parecer mais conveniente, executável ou importante. Essa representação se mostra indiciada nos dados, pois os docentes ainda não a objetivam ou a ancoram claramente em seu discurso. Nesse sentido, a concepção de currículo parece se aproximar da concepção de ação docente, conforme indiciada por Melo (2019), uma ação que parece ter mais foco na manutenção de laços de pertencimento entre professores e alunos do que foco no repasse de conteúdo.

Por fim, parece emanar dos dados uma (outra) questão de pesquisa, qual seja: *sendo o currículo local e situado, que relações horizontais e verticais são indiciadas?* Em outras palavras, *que relações solidárias são entrevistas entre o(s) currículo(s) de uma mesma série e deste(s) com as séries subsequentes, quando este é local e situado?*

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017a.

ABDALLA, Maria F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio-agosto, 2017b.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

BLIN, Jean-François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018**. Brasília, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 03 nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC: construindo um currículo de educação integral**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenна.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>. Acesso em: 09 dez. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MELO, Nathalia Niely Tavares Alves de. **Representação Social de Professores de Língua Portuguesa Sobre Currículo no Período de Implantação da BNCC do Ensino Fundamental**. Campina Grande, 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

MILLER, Inés K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo, Parábola, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MURRAY, Peter J. Using virtual focus groups in qualitative research. **Qualitative Health Research**, v. 7, n. 4, nov. 1997, p. 542-554.

NEUMAN, W. Lawrence. **Social Research Methods:** Qualitative and Quantitative Approaches. Harlow: Pearson Education Limited, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO PRODUZIDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUANTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

1. INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, o currículo tende a assumir papel determinante para a regularização e legitimação das ações realizadas. No entremeio do cotidiano docente, sua figura se corporifica ao auxiliar as práticas pedagógicas, à medida que norteia os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, além das interações estabelecidas entre os sujeitos educacionais (alunos, professores, coordenadores, funcionários etc.) e as discussões da sociedade contemporânea (GOODSON, 1995).

No início do ano de 2020, a humanidade foi surpreendida com a emergência mundial da pandemia sanitária decorrente da COVID-19 (SARS-CoV-2), que impactou no desenvolvimento e na manutenção de ações em diversas esferas, dentre elas, a escolar (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020). Com as mudanças aventureadas por essa pandemia no contexto educacional brasileiro, o sistema escolar passou a funcionar através de uma outra modalidade de ensino, inspirando olhares para o currículo, particularmente, e os sujeitos educacionais.

Neste capítulo, em função desse reconhecimento, objetivamos analisar representações sociais sobre currículo produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, atuantes no ensino remoto emergencial. Os dados selecionados para este estudo integram uma pesquisa mais ampla¹¹.

No contexto de transição das aulas presenciais às aulas remotas, do qual os dados deste estudo foram gerados, os professores foram surpreendidos pelas demandas do contexto pandêmico e do ensino remoto, incorrendo nas rotinas, nas

¹¹As reflexões deste capítulo partem de uma Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, em 18 de fevereiro de 2020, e seu parecer pode ser conferido através do Certificado de Apresentação para Aprovação Ética (CAEE) de número 29680220.2.0000.5182. Cf: PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

ações e nas práticas socioprofissionais. Desse ponto, com base em Rouquette (1998, p. 39), reconhecemos que as representações sociais e as práticas sociais estão em uma correlação, o que implica considerar que se as representações se modificam, as práticas também se transformam. Dito de outra forma, as representações sociais orientam e surgem a partir das práticas sociais.

Por representações sociais, partimos dos estudos moscovicianos de abordagem culturalista e as reconhecemos como formas processuais de saberes com objetivos práticos que impactam na vida social (JODELET, 2001); por Ensino Remoto Emergencial (ERE), compreendemos essa modalidade de ensino como a entrega de conteúdo curricular e a realização das práticas de ensino desenvolvidas na conjuntura pandêmica (HODGES *et al.*, 2020).

Metodologicamente, seguimos o desenho de pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), situada no campo da Linguística Aplicada indisciplinar correlacionado ao quadro da Teoria das Representações Sociais. Neste capítulo, os dados decorrem de um formulário de pesquisa *on-line* e de um Grupo Reflexivo (ZIMERMAN, 2002), que foi composto por 10 professores da Educação Básica, 1 coordenador, 1 observador e 1 supervisora. No total, foram realizadas 8 sessões, na modalidade *on-line* síncrona, durante os meses de maio a agosto de 2020.

Para as reflexões deste capítulo, selecionamos os dados de 2 professores de Língua Portuguesa, P1 e P2, gerados com base nas definições apresentadas via formulário *on-line* e em uma sessão reflexiva sobre o tema currículo. P1 é graduado e atua há cerca de 2 anos em instituições de ensino público, com foco no Ensino Médio; P2 é mestre e atuante há 13 anos no sistema de ensino público, com foco no Ensino Fundamental: Anos Finais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As contribuições decorrentes das participações desses professores são representativas das reflexões promovidas no grupo, quando da focalização em documentos para regularização do ensino remoto.

Além desta seção introdutória, este capítulo se articula por partes. Na seção a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos. Na sequência, refletimos sobre os dados gerados. Após essa reflexão, tecemos as considerações finais. Por fim, listamos as referências.

2. DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS AO CURRÍCULO COMO REPRESENTAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi apresentada ao grande público por Serge Moscovici, em 1961, no estudo seminal *La psychanalyse, son image, son public*. Nessa obra, as representações sociais são compreendidas como entidades quase tangíveis, em função da presença e da impregnação que ocupam no imaginário social compartilhado pelos sujeitos (MOSCOVICI, 2012).

As representações sociais convencionam e prescrevem fenômenos, acontecimentos, pessoas, artefatos etc. Com base nessa convenção e prescrição, Moscovici (2007, p. 54) avalia que a finalidade da TRS “é tomar [sic] familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. Esse processo de constituição representacional decorre da articulação entre a ancoragem e objetivação, que visam categorizar algo desconhecido e concretizá-lo em uma figura.

Jodelet (2001, p. 22), ao contribuir com essa abordagem moscoviciana, define representação social como uma "forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." Da sua definição, destacamos o dinamismo que constituem as representações sociais, enquanto formas processuais de saberes com finalidades práticas para atuação social em diversos espaços, dentre eles, os profissionais.

Sob esse ângulo, apoiamos-nos na acepção de representações profissionais, em função do objetivo deste capítulo. Para Blin (1997, p. 80), as representações desse tipo são “elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”. Em outras palavras, compreendem o objeto representado pelo sujeito em sua função trabalhista, julgado como significativo para sua prática laboral, de modo a movimentar suas percepções e seus valores.

Dentre as representações que estruturam o espaço escolar, destacamos o currículo. Defini-lo não é uma tarefa fácil, sobretudo por resguardar valores, crenças, representações, hábitos etc. dos sujeitos educacionais, além de institucionalizar ações educacionais (MACEDO, 2013). Por reconhecermos sua complexidade e

polissemia no plano conceitual, concebemos esse artefato socioeducacional como uma representação.

Ao ser compreendido enquanto uma representação, como depreende Silva (2001), o currículo pode ser concebido como um artefato constituído por uma face material, visível e palpável do conhecimento. Ele avalia que o conhecimento disposto no currículo não é a transcrição do "real", mas a sua transcrição é que é real. Ainda conforme esse autor, essa relação implica expor as marcas de sua arquitetura e visualizá-lo a partir dos códigos, das convenções, da estilística e dos artifícios por meio dos quais o currículo é composto, produzido, articulado e assimilado.

Enquanto uma representação, as acepções em torno do termo currículo passam a refletir as visões dos sujeitos. Concordamos, portanto, com Pedra (1997), quando reconhece que todo currículo é uma representação de uma interpretação, que denota uma confluência de saberes e conhecimentos situados. Nesse sentido, aproxima-se do entendimento de representações sociais que fundamenta este estudo.

Com base nessas considerações teórico-metodológicas, refletimos sobre os dados gerados na seção a seguir.

3. REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO PRODUZIDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Os dados gerados para este capítulo nos permitem organizar a discussão em dois momentos. No primeiro, refletimos sobre as definições curriculares apresentadas por P1 e P2; no segundo, ponderamos sobre as compreensões curriculares decorrentes dos relatos desses professores em uma sessão reflexiva.

No campo da definição, P1 situa o currículo no âmbito escolar e o define como um "conjunto". Em suas palavras:

Excerto 01:

Na área educacional, o currículo é um conjunto de saberes e conteúdos que orientam a prática pedagógica. (P1 – Definição curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 01, P1 define o currículo com base na sua vinculação à esfera educacional, enquanto um conjunto de saberes e conteúdos voltados à orientação da prática pedagógica – “[...] é *um conjunto de saberes e conteúdos que orientam a prática pedagógica*. Subacente a esse reconhecimento, evidenciamos a função prescritiva que o currículo aparenta assumir, pois orienta a prática de professores, através de saberes e conteúdos (pré)determinados (MACEDO, 2013).

De modo semelhante, P2 aparenta corroborar com essa atribuição de sentidos ao currículo, mas amplia ao inserir questões para além do ambiente escolar. Vejamos:

Excerto 02:

Há várias perspectivas em torno da definição de currículo, como o currículo formal, currículo implícito, etc. De maneira geral, currículo é a determinação do que será ensinado, considerando os aspectos formais e intencionais do contexto educativo, sem esquecer os aspectos culturais, sociais e políticos. (P2 – definição curricular, grifos nossos).

Com base no excerto 02, P2 reconhece que o currículo assume diversas qualificações – formal, implícito etc. –, mas o define como a determinação do que deve ser ensinado, considerando as dimensões socioculturais e políticas nas quais está inserido – “[...] *determinação do que será ensinado, considerando os aspectos formais e intencionais do contexto educativo, sem esquecer os aspectos culturais, sociais e políticos*.” Dessa definição, parece emergir a compreensão de um eixo articulatório do sistema escolar, pois determina o que será ensinado, considerando aspectos formais e intencionais que tangenciam o contexto educativo (MACEDO, 2013).

Através do disposto nos excertos 01 e 02, o currículo parece ser representado como um conjunto de saberes, para P1, e como um eixo articulatório da conjuntura escolar, para P2. Nas duas definições, é concebido como um artefato socioeducacional que “orienta” e/ou “determina” as ações do professor, cujo foco reside no processo de ensino.

Apesar do reconhecimento dessa face orientadora, essas definições não focalizam, necessariamente, o currículo no contexto de ensino remoto, mas sinalizam o processo de (não)familiaridade por parte de P1 e P2 (MOSCOVICI, 2007). Essa relação é estabelecida nas compreensões curriculares apresentadas

pelos professores, quando relatam sobre essa temática na sessão reflexiva selecionada. Vejamos o relato de P1:

Excerto 03:

[...] o currículo é, justamente, um documento que orienta o trabalho do educador e ele deve estar sempre em construção, se adaptando às mudanças da humanidade, mas acredito que nós nunca vimos isso de forma tão real como nesse momento agora de pandemia. E, como P2 falou, nós fomos pegos de surpresa com essas temáticas que deveriam ser trabalhadas e o questionamento inicial, quando essas temáticas foram colocadas para nós, foi se os alunos eles iriam querer ou não participar, porque muitos ficam pensando se essas temáticas têm relação com o conteúdo que estavam vendo e muitos ficaram receosos. Os alunos não queriam participar e ficavam nos questionando sobre os conteúdos que estavam sendo vistos em sala de aula, principalmente as turmas do terceiro ano. Então houve essa resistência, esses temas eles foram baseados nos temas transversais de que trata a BNCC e na página 19 desse documento diz que é necessário incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos e que afetam a vida humana em escala global, local e regional [...] alinhavámos essas temáticas a nossa área e atuação, porque nós não podíamos passar um novo conteúdo. E nossa estratégia seria aliar essas temáticas a nossa área de conhecimento, trabalhando de forma indireta os nossos conteúdos, porque poucos alunos estão tendo acesso, ainda, à plataforma, muitos não têm acesso a internet em casa [...] (P1 – compreensão curricular, grifos nossos).

Para P1, o currículo é compreendido como um documento orientador, que tende a acompanhar as mudanças da sociedade – “[...] *o currículo é, justamente, um documento que orienta o trabalho do educador e ele deve estar sempre em construção, se adaptando às mudanças da humanidade [...]*”. Ao situá-lo no quadro pandêmico, essa professora avalia que esse artefato foi afetado de forma determinante – “[...] *acredito que nós nunca vimos isso de forma tão real como nesse momento [...]*”. Assim como foi sinalizado na definição apresentada por essa professora, há uma focalização na dimensão prática e processual do currículo, enquanto documento que orienta o trabalho docente (BLIN, 1997).

Após essa compreensão, P1 recorre aos eixos temáticos indicados pelo Estado para regularização do ensino remoto localmente. Para ela, os temas propostos estão, de algum modo, vinculados aos Temas Transversais, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sustentados em uma acepção que contempla os conteúdos em uma perspectiva de relevância social – “[...] *foram baseados nos*

temas transversais de que trata a bncc [...] necessário incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos e que afetam [...].

Em seu relato, apesar desse reconhecimento, ela avalia que houve certa resistência por parte dos alunos em acompanhar suas aulas remotas, motivada não somente pelas adversidades impostas pelo quadro pandêmico, mas também pela indicação de conteúdos – “[...] Os alunos não queriam participar e ficavam nos questionando sobre os conteúdos que estavam sendo vistos em sala de aula, principalmente as turmas do terceiro ano.” Nesse sentido, seu relato direciona para as tensões sociais que impactam no desenvolvimento curricular, a exemplo da recepção por parte das turmas do terceiro ano, que, supostamente, estariam interessadas em conteúdos curriculares que as auxiliariam em processos seletivos.

Em função dessa tensão social, essa professora desenvolve uma alternativa para sua prática docente durante essa situação no ensino remoto, que contempla o alinhamento entre o currículo prescrito – advindo da proposta do Estado – e o currículo emergente – decorrente de seu trabalho. Essa relação entre o prescrito e o emergente é evidenciada quando ela reconhece a estratégia de trabalhar indiretamente os conteúdos da disciplina sob o véu da proposta curricular do Estado, como no trecho – “[...] nossa estratégia seria aliar essas temáticas a nossa área de conhecimento, trabalhando de forma indireta os nossos conteúdos, porque poucos alunos estão tendo acesso, ainda, à plataforma [...]” –, para promover o interesse de alguns alunos e não prejudicar os que não possuem acesso às aulas remotas.

A compreensão curricular de P1 tende a ressaltar a dimensão entre currículo e prática docente, pois, aparentemente, reverbera a noção de currículo como documento orientador. Em seu relato, essa visão é ampliada através dos temas indicados pelo Estado, que visam a auxiliar sua prática durante o ensino remoto, e pelo distanciamento por parte dos alunos quanto aos temas sugeridos, particularmente, os que estão no último ano do ensino básico. Como resultado, desenvolve estratégia que alinha saberes curriculares prescritos e emergentes para fundamentar sua prática durante o ensino remoto emergencial.

Assim como evidenciado na contribuição de P1, P2 focaliza as orientações curriculares indicadas pelo Estado. No seu relato, ressalta a dimensão prática do currículo no contexto de ensino remoto, conforme dispomos no excerto 04:

Excerto 04:

[...] Essa questão do currículo é bastante flexível, tanto que há um currículo no Estado para essa questão específica da EJA. Necessariamente, há os mesmos eixos, acho que todo mundo está ciente do que está acontecendo nessa questão curricular, então, são eixos temáticos. São mais ou menos os mesmos eixos com algumas variações [...] Se torna um currículo mais prático, mais palpável, mais real. Então, por exemplo, para mim é muito mais fácil apresentar uma reportagem sobre a questão do consumo, uma entrevista com um especialista falando da juventude, consumismo e assim a gente vai tentando trabalhar aquilo que está a nosso favor. [...] Essa questão do currículo beneficiou. Não é o currículo, como se diz aquele currículo formal, currículo oficial, mas beneficia. O currículo nos beneficia nessa questão do envolver o aluno pela temática em uma semana, por exemplo. Os alunos em determinadas semanas eles não se interessaram pela temática que foi abordada, mas em outras eles já tiveram uma participação, por exemplo, de 25 alunos, 11 participaram. Então, isso vem sendo, como vocês mesmos disseram, semanal. A cada semana é uma emoção diferente e a gente vai tentando se adaptar a essas emoções. Eu me sinto contemplado nessa questão do currículo, que vai para essa visão mais prática [...] (P2 – compreensão curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 04, P2 avalia a questão curricular no ensino remoto como “flexível” e se reporta às orientações encaminhadas pelo Estado para alinhamento das atividades educacionais nas instituições escolares, através de Eixos Temáticos – “[...] *há um currículo no Estado para essa questão específica da EJA* [...] *são eixos temáticos* [...]”. Para ele, o currículo que respalda as ações no contexto pandêmico não se confunde ao “currículo formal” ou “currículo oficial” – “[...] *Não é o currículo, como se diz aquele currículo formal, currículo oficial, mas beneficia* [...]”, embora reconheça a contribuição do Estado para essa situação excepcional, na qual aparenta assumir um discurso regularizador para as ações da classe profissional (BLIN, 1997).

Em suas reflexões, o currículo do ensino remoto parece configurar-se como um artefato marcado pela praticidade e por ser real – “[...] *Se torna um currículo mais prático, mais palpável, mais real.*” Ao qualificá-lo como um artefato “prático”, “palpável” e “real”, a percepção de P2 aparenta basear-se e ressaltar a função que o currículo ocupa na dimensão prática desse professor (BLIN, 1997; SILVA, 2001).

A relação entre currículo e prática é reforçada quando esse professor avalia que os eixos temáticos facilitaram a sua atuação, nesse contexto. Para ele, a

dimensão prática que contempla essas orientações beneficia suas ações – “[...] é muito mais fácil apresentar uma reportagem sobre a questão do consumo [...] vai tentando trabalhar aquilo que está a nosso favor. [...] *Essa questão do currículo beneficiou.*”. Com igual valor, ressalta o vínculo interacional e a recepção por parte dos alunos, reconhecendo que estes se engajam semanalmente, a depender do tema em trabalho – “[...] *O currículo nos beneficia nessa questão do envolver o aluno pela temática em uma semana [...].*”.

Subjacente ao relato de P2, o currículo parece ser compreendido como um artefato prático, visualizado através da acepção de Eixos Temáticos, que “se ressignifica” a cada semana através da prática desse professor no ensino remoto – “[...] *A cada semana é uma emoção diferente e a gente vai tentando se adaptar a essas emoções. Eu me sinto contemplado nessa questão do currículo, que vai para essa visão mais prática.*” Assim como identificado nas colocações de P1, a compreensão curricular apresentada por P2 não aparenta distanciar-se da ideia de currículo como documento determinador do processo de ensino.

Com base nas compreensões apresentadas por P1 e P2, depreendemos o reconhecimento do currículo atrelado à prática docente, seja no ensino presencial (definição), seja no ensino remoto (compreensão). Para P1, trata-se de um documento que se adapta às demandas emergentes, cuja função primária é orientar as práticas pedagógicas; para P2, refere-se a um artefato socioeducacional de caráter prático, igualmente marcado pela flexibilidade, que direciona o trabalho docente. Desse ponto, sinalizam para a (re)produção de uma representação sobre currículo fundamentada na sua dimensão funcional de orientar e prescrever ações no âmbito escolar (BLIN, 1997; MOSCOVICI, 2007).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, decorrente de uma pesquisa mais ampla, temos como objetivo analisar representações sociais sobre currículo produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, atuantes no ensino remoto emergencial. Com base nesse objetivo, identificamos que, subjacentes aos dados dos professores selecionados para este estudo, as representações sobre esse artefato

socioeducacional são produzidas através de sua dimensão funcional para o sistema escolar e a prática docente.

Conforme análise de dados, P1 e P2 definem o currículo pela sua existência normativa e condicionante no processo de ensino, ao passo que o compreendem pela sua natureza prática e flexível, quando situado no ensino remoto emergencial. Para eles, no entanto, o currículo do ensino remoto não se confunde com o "currículo oficial", mas possui uma face prática e maleável (SILVA, 2001), a qual, aparentemente, pode ser justificada em função dessa conjuntura educacional.

Com base nos dados analisados, o currículo parece ser ancorado e objetivado por sua estreita relação com a prática profissional, conforme sinalizado nas qualificações – “orientador”, “flexível”, “prático”, “real” etc. – atribuídas pelos participantes e pela sua vinculação aos eixos temáticos do Estado. Essa relação aparenta considerar a função que esse artefato ocupa no âmbito escolar para a regularização da profissão, através da qual as práticas desses professores são mobilizadas e legitimadas no contexto de ensino (BLIN, 1997; ROUQUETTE, 1998).

Nesse processo de atribuição de sentidos ao currículo no entremedio do ensino remoto, os dados parecem direcionar para o reconhecimento de que este é representado como um artefato real, que aparenta estar em um processo de (re)produção e/ou adaptação constante para atender às demandas emergentes (JODELET, 2001). Um currículo substancialmente vinculado à prática profissional possível de ser realizada, que ora é evocado através de um currículo prescrito – no caso, os eixos temáticos indicados pelo Estado –, ora por meio de um currículo emergente – cotidiano de docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

BLIN, Jean-François. **Représentações, pratiques et identités professionnelles.** Paris: L'Harmattan, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review.**, 27 mar. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 03 nov. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In:* JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

MACEDO, Roberto S. **Curriculum – campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. *In:* REIS, Tiago Siqueira *et al.* (org.). **Coleção história do tempo presente:** volume III. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 225-249.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSCovici, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOSCovici, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PEDRA, José Alberto. **Curriculum, Conhecimentos e Suas Representações**. São Paulo: Papirus, 1997.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. *In:* MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 39-46.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZIMERMAN, David. A minha prática com grupos de reflexão. *In:* OLIVEIRA Jr, J. F. **Grupo de reflexão no Brasil:** grupos e educação, Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 63-78.

DOCUMENTOS NORMATIVOS SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA: ENSAIO SOBRE A CONFIGURAÇÃO DE ESTRUTURAS ESTRUTURANTES SEGUNDO PIERRE BOURDIEU¹²

EVANY DA SILVA GONÇALVES

1. INTRODUÇÃO

Definir um objeto de estudo à luz das teorias contemporâneas parece tarefa fácil se olhado sob um viés aparente e descritivo. Temos observado no meio acadêmico diversos estudos e pesquisas que versam sobre currículo e o caracterizam segundo teorias e contextos históricos e sociais diversos, situando-o sob a perspectiva da complexidade.

Nas políticas educacionais, de modo geral, o currículo é visto como documento formal, cuja estruturação alude à realidade escolar - sua identidade, perspectivas e valores locais, correlacionados à diversidade sociocultural comum. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), enquanto documento de uma política normativa mais recente, traz esse olhar sobre a organização e estruturação do currículo e aponta objetivos de aprendizagem a serem atingidos dentro do campo educacional.

Este entendimento sobre currículo já vem sendo observado desde os anos oitenta do século XX. A promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, 1998 e 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 são Políticas Educacionais que se materializam em documentos de estruturação e alinhamento do currículo nos últimos anos.

Observa-se como orientações comuns entre estes documentos o trabalho com o ensino formal, conteudista, e, ao mesmo tempo, saberes advindos do campo cultural, como necessários ao educando em processo de formação.

¹² Este capítulo resulta dos estudos realizados na disciplina Tópicos Especiais sobre estudos Linguísticos - Pierre Bourdieu Professores - José Marciano Monteiro e Edmilson Luiz Rafael - Período 2021.2

Assim sendo, a cultura ocupa lugar de destaque neste artigo dada à multiplicidade e heterogeneidade das organizações sociais em nosso país: uma sociedade marcada por diferentes gostos, valores, significações e interesses. Cada povo com seu modo de viver, com seus hábitos e costumes atribui à noção de cultura um conceito diversificado, o que vale mais falar em *culturas*, em sua dimensão plural (FARACO, 2019).

Contudo, há quem a caracterize no singular - *cultura*, com interesses ideológicos próprios, seja de construir uma posição de estado-nação hegemônica e única, seja oportunamente enaltecedo aspectos naturais brasileiros, a fim de obscurecer marcas sombrias de um passado incômodo e desumano (FIORIN, 2018).

Nesse sentido, nosso estudo está para além da definição de currículo no campo educacional. Buscamos observar à luz das contribuições bourdesianas as implicações de documentos educacionais legais na estruturação do currículo escolar dentro do campo educacional brasileiro.

Assim sendo, a problemática que orienta a elaboração deste artigo está formulada nos seguintes termos - *Que posição ocupa o conceito de cultura(s) nos documentos normativos educacionais dos últimos anos e como estes estruturam o currículo?*

O objetivo, portanto, é o de analisar o conceito de cultura(s) em documentos normativos educacionais recentes, dentre os quais voltaremos nosso olhar sobre os que exercem caráter de lei constitucional, a saber: a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (LBD/9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Para essa análise, tomamos como aporte teórico as contribuições dos autores curriculistas Silva (2017) e Candau (2008), bem como os estudos de Faraco (2019) e Fiorin (2018) que versam sobre concepções de cultura. Além desses, as contribuições de escritos bourdesianos (1983; 2008; 2009) que versam sobre Estrutura e Campo são conceitos centrais utilizados em nossa análise.

A escolha pelas bases teóricas acima indicadas se deu graças à proximidade dos conceitos e objetos de estudo, como também pela capacidade de enxergar as relações de poder e estruturação existentes num dado espaço social.

Assim, este capítulo está organizado em 6 seções, incluindo-se esta introdução. As demais são: 2 – *Teorias de currículo: definições e contextos* que discorre sobre posições ideológicas, concepções e contextos históricos; 3 – *Campo e Estrutura Estruturante* que apresenta conceitos e relações de configuração, segundo Bourdieu; 4 – *Passos metodológicos*, que descreve a metodologia utilizada e 5 – *Documentos normativos educacionais e Cultura: implicações curriculares* para educação brasileira, seção que apresenta a análise; 6 *Considerações Finais*. As referências estão listadas a seguir.

2. TEORIAS DE CURRÍCULO: DEFINIÇÕES E CONTEXTOS

Inicialmente, destacamos que todo currículo tem um quê de existência, uma função prática que legitima seu existir. Seja nos contextos tradicionais de ensino, seja nos modelos pós-modernos, currículo traz consigo um viés ideológico próprio. Silva (2017), ao desenvolver um estudo sobre as teorias do currículo, desde suas concepções tradicionais às reflexões pós-críticas nos leva a compreender que currículo é agente direto de interesses e produz identidades individuais e sociais.

Portanto, currículo é lugar de poder. Não se afirma como documento neutro e puramente burocrático, conforme se buscou apresentar em diversos espaços formativos/escolares¹³. Antes, configura-se como mecanismo de força e interesse de uma determinada classe social atuante no campo educacional. Assim, a descrição a seguir trata das concepções de currículo a partir das contribuições de Silva (2017) e Candau (2008), traçando uma breve introdução às teorias do currículo com foco para as definições e contextos sociais.

A revisão sobre as teorias do currículo feita por Silva (2017) demarca que, embora o termo currículo só tenha se destacado nos contextos educacionais e acadêmicos a partir da formação de um corpo especializado de estudos, a preocupação com a organização da atividade educacional ocupa lugar nas discussões docentes muito antes de sua institucionalização.

Segundo o autor

As professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo,

¹³O mito da neutralidade científica (Japiassu apud Lopes e Macedo, 2011).

antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo” (SILVA, 2017, p. 21).

Nesse sentido, currículo sempre foi objeto de interesse dentro do campo educacional, embora não se reconhecesse oficialmente. Os estudos oficiais sobre o tema nasceram nos Estados Unidos, com as contribuições de Bobbitt e John Dewey, no início do século XX. Embora esses autores apresentassem concepções distintas, foram fundamentais para definição das teorias *tradicionais*, conforme Silva apresenta na obra citada.

Nas teorias *tradicionais*, currículo é entendido como atividade burocrática, voltado para a organização técnica e científica do funcionamento escolar. O sistema educacional segue “padrões de eficiência”, semelhante aos estabelecidos para o sistema fabril; inspirado na ideologia de neutralidade do currículo centralizava seus interesses nos resultados e na eficiência, tendo em vista formar cidadãos eficientes e racionais (SILVA, 2017, p. 24).

Em face da limitação dessas teorias, outras lhe seguiram, ampliando o escopo de observação, a saber: as teorias crítica e as pós-críticas. Nas teorias críticas, temos outro olhar sobre currículo que começa a surgir a partir das insatisfações sociais relativas ao poder e ao questionamento do modelo de reprodução social. As insatisfações do meio social, nos anos 1970, são temas de desconfiança e as ideologias de resistência veem no currículo oportunidades para romper o sistema das classes dominantes. Usá-lo como instrumento de resistência implicaria tomar as experiências de vida e realidade social como objeto de discussão no espaço escolar. Sendo assim, para as teorias críticas, currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos corporificados que refletem o interesse particular de uma determinada classe social. Logo, currículo é poder (SILVA, 2017, p. 46).

Nas teorias pós-críticas, o contexto social assume papel central nas discussões escolares. O multiculturalismo, o interculturalismo, as discussões sobre identidade e representação social permeiam os debates educacionais e culturais mobilizando movimentos sociais e grupos científicos. Nelas, temos a afirmação da diversidade cultural e a valorização do indivíduo enquanto sujeito social que conquista seu lugar de resistência. O currículo é valorização do desenvolvimento

histórico-cultural, é base para as reflexões entre saber, identidade e poder (cf. SILVA, 2017).

Candau (2008), ao refletir sobre as diferentes abordagens do multiculturalismo, dentro desta pauta pós-crítica, afirma

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo [...] são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2008, p. 49).

A autora apresenta diferentes concepções e vertentes multiculturais e afirma que está pautada sobre o multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade, por considerar essa tendência a “mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 51). Segundo ela, é preciso questionar o caráter monocultural e etnocêntrico presente na escola e nas políticas educacionais.

Pensando nisso, observamos o lugar da cultura, com base na teoria bourdesiana, enfocando as políticas normativas apresentadas na CF/1988, LDB/9394/96 e BNCC/2017, conforme se verá mais adiante.

3. CAMPO E ESTRUTURA ESTRUTURANTE

Nos últimos anos, temos ouvido falar bastante sobre valorização e diversidade cultural. No seio das discussões mais recentes, temos o Campo Educacional como palco de difusão destas questões. Mas, afinal, o que é campo e estrutura dentro da teoria bourdesiana? Achamos pertinente conceituar estes termos segundo Bourdieu e seguidores de sua abordagem para poder adentrar nas prescrições dos documentos.

A teoria de Bourdieu, situada na tradição Estruturalista de Saussure e de Lévi-Strauss, considera a existência de estruturas objetivas sobre as práticas cotidianas. Contudo, sua teoria distancia-se das explicações puramente estruturalistas por defender que as estruturas resultam de uma gênese social de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

Para o autor, o conceito de campo está diretamente ligado à noção de espaço. Ele “é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 1983, p. 122). Os diversos campos, em sua conjectura, se assemelham a diferentes microcosmos que se organizam dentro de um grande macrocosmo social. Cada campo tem suas próprias regras e possui uma relativa autonomia. Não obstante, os interesses do macrocosmo social podem influenciar na estruturação dos microcosmos.

Assim, o campo educacional pode ser caracterizado como microcosmo social organizado segundo suas relações de força, lutas, estratégias e interesses. Ele possui suas regras estruturais, isto é, suas leis e diretrizes normativas, embora interesses do campo social mais amplo possam influenciar diretamente na redefinição destas (MONTEIRO, 2018). Pensemos o campo religioso, com suas hierarquias sacerdotais, o campo científico e seus títulos de ascensão, o campo político com suas instâncias de ação - executivo, legislativo e judiciário.

As Estruturas são caracterizadas por Bourdieu como regras que organizam as experiências subjetivas dentro do campo. Para o autor, as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas constantemente. Estamos falando de estruturas estruturantes que ora organizam o campo, ora são moldadas por ele. Segundo o autor, as estruturas estruturantes “são princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo” (BOURDIEU, 2009, p. 87). A título de exemplificação, pensemos na Constituição Federal de 1988: à medida que legisla sobre os direitos e deveres cidadãos, é modificada a partir de emendas e decretos-Lei, observando as necessidades e interesses sociais.

Para o autor, “transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo.” (BOURDIEU, 1983, p. 13).

A cultura, neste cenário de disputas, exerce um papel central, pois não é elemento estático, distante dos agentes sociais. Monteiro, parafraseando Bourdieu, define como:

[...] elemento simbólico da vida social, constituída por representações, valores morais e normas que instituem e organizam a sociedade, não se encontra como ente metafísico ou mesmo acima dos agentes, funcionando como estrutura estruturada, deslocada dos corpos dos agentes; ao contrário, a cultura, em seus aspectos simbólicos, é internalizada nos corpos, constituindo-se em ações dos próprios indivíduos (estruturas estruturantes) (MONTEIRO, 2018).¹⁴

A cultura, portanto, possibilita a elaboração de novos significados, novas diretrizes, novas estruturações, dada a posição que agentes ocupam dentro do campo. Por esta razão, não convém pensar a cultura destituída das noções de classe e posição social. Todo agente dentro do campo assume uma posição, seja de classe dominante, seja dominada, e seus interesses serão contemplados, à medida que sua posição seja legitimada.

A cultura, assim, é pensada como mecanismo que constrói processos de hierarquização, tendo em vista que as práticas culturais são classificadas nos domínios dos menos legítimos e dos mais legítimos. A legitimidade das práticas culturais é conferida pelo valor que as classes sociais lhes conferem. A burguesia, por ser a classe dominante, dispõe do poder de definir as obras e as práticas culturais legítimas (MONTEIRO, 2018)¹⁵.

A esta classe de maior prestígio social, Bourdieu caracteriza como detentora de capital cultural legitimado: produto das transmissões culturais de ordem familiar (heranças de ordem culta e nobre) e escolar (segundo níveis e títulos formativos) que demarcam valor e prestígio no campo social. Logo, as estruturas que organizam e direcionam as práticas dos agentes dentro do campo são produtos de interesses de classes.

Pensando nesta dualidade entre influências sociais e interesses legitimados, discutimos o lugar da cultura nos documentos educacionais a partir da análise dos documentos legais, conforme metodologia a seguir.

4. PASSOS METODOLÓGICOS

Como passos metodológicos, fizemos a análise dos documentos a Constituição Federal de 1988 (CF); a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) de 2017, sob uma

¹⁴ Quarta página da sétima lição (não paginado).

¹⁵ Quarta página da sétima lição (não paginado).

perspectiva interpretativista dos dados. Compreendemos de base interpretativista por tratar de questões sociais, sob a ótica das interpretações e significações dos eventos da vida cotidiana (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Optamos pela análise documental dado objetivo de verificar informações factuais, desde aspectos descritivos nas redações, às questões tácitas depreendidas no levantamento de informações. Para Lüdke e André (2018, p. 45), os documentos constituem “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Vale ressaltar que a escolha destes três documentos não se deu de forma aleatória. Ao tomá-los como objeto de estudo, consideramos o caráter regulatório que estes exercem sobre as atividades sociais e educacionais no Brasil.

Como procedimento de análise, seguimos um percurso cronológico de publicação dos documentos: iniciamos pela CF/ 1988, seguimos com a LDB 9.394/96 e finalizamos com BNCC/2017. Neles, verificamos a recorrência do termo *cultura, culturas e interculturalidade* nas redações documentais, bem como aspectos de referência às *diversidades, valorização das manifestações populares e patrimônio histórico material e imaterial*.

A análise apresenta uma identificação e descrição dos termos, seguidos de uma reflexão teórico-analítica, conforme já descrito.

5. DOCUMENTOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Entendidos como estruturas estruturantes do campo educacional, os documentos educacionais escolhidos para a análise são balizas da política educacional brasileira.

A Constituição Federal de 1988 é um marco histórico no processo de busca por legitimação das classes minoritárias no país. Sua promulgação se dá frente a inúmeras insatisfações políticas e sociais vividas no período do regime militar – anos 1964 a 1985. Resulta de forte embate entre classes de diferentes contextos sociais e econômicos e surge como um aceno às camadas populares. Mas afinal, o que a Constituição Federal diz sobre os aspectos culturais nos contextos formais de

ensino? Destacamos sua posição sobre cultura em artigos, incisos e parágrafos específicos.

Iniciamos com a seção I, capítulo III, artigo 210, sobre a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais**¹⁶”, sinalizando um olhar nacionalista e regional sobre a cultura e arte.

O texto da Carta Magna do Brasil traz ainda artigos específicos em apoio à difusão e valorização das manifestações culturais, quando, na seção II, da Cultura, em seu artigo 215, assegura

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos **direitos culturais** e acesso às fontes da **cultura nacional**, e apoiará e incentivará a **valorização e a difusão das manifestações culturais**.

§ 1º O Estado protegerá as **manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional**.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os **diferentes segmentos étnicos nacionais**.

§ 3º A lei estabelecerá o **Plano Nacional de Cultura**, de duração plurianual, visando ao **desenvolvimento cultural do País** e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - **defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro**;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - **democratização do acesso** aos bens de cultura;

V - **valorização da diversidade** étnica e regional. (BRASIL, 1988, Art. 215).

Observa-se, nos trechos acima, um aceno à cultura em sua dimensão plural, quando faz menção às manifestações culturais, das culturas populares, indígenas e afro-brasileira, bem como a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões e valorização da diversidade étnica e regional. Aceno que Bourdieu caracteriza como reflexo das “estratégias de subversão” comandadas pelas transformações sociais, voltada às classes populares.

Nota-se também o cuidado com a cultura numa perspectiva nacional, conforme parágrafo 3º, Inciso I, II e IV - **defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, produção, promoção e difusão de bens culturais, democratização do acesso aos bens de cultura**. Para Bourdieu (2008), este

¹⁶ Destaques em negrito: realce para aspectos que caracterizam a concepção de cultura disposta na lei;

cuidado com a “cultura unificadora”, homogênea e de caráter nacional é fruto dos interesses do Estado que, sob “estratégias de conservação” normatiza uma cultura nacional legítima.

A valorização dos **patrimônios culturais nacionais** ainda sinaliza uma conservação histórica sobre a cultura brasileira. Destacamos o artigo 216 e seus incisos I, II, III, IV e V que definem os objetos de natureza material e imaterial como patrimônios a serem preservados e valorizados, bem como as instâncias responsáveis por sua promoção e proteção: o **Sistema Nacional de Cultura**, fundamentado no Plano Nacional de Cultura, em seu artigo 2016-A é uma delas.

Estruturalmente, podemos identificar referências a uma cultura diversificada, heterogênea e plural, conforme exigências sociais de subversão, embora coexistam referências ao que Fiorin (2018) caracteriza como cultura nacional, a partir da preservação de aspectos históricos. Sua configuração é resultado de fortes influências de agentes do macro campo social, conforme defende Bourdieu.

Em consonância com a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9.394, com o objetivo de legislar sobre a educação nacional, conforme disposto na Constituição¹⁷. Este novo documento traz contribuições sobre a difusão da cultura nos espaços formativos, desde seu artigo 1º

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos **movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais** (BRASIL, 1996, art.1º).

Sendo assim, as alusões aos **movimentos sociais**, as diferentes organizações da sociedade civil e suas **manifestações culturais** sinalizam as influências de diferentes segmentos sociais do macrocosmo social ocupados com a formação do educando. A educação é construída e/ou constituída a partir de sua diversidade, de suas relações e interações sociais e a lei, enquanto a Estrutura vai redefinindo as posições e interesses do campo.

¹⁷ Artigo 22 - “Compete privativamente à União legislar sobre” : inciso - XXIV – “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988).

No artigo 3º, esta lei ainda demarca alguns princípios sobre o ensino. Destacamos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura**, o pensamento, a arte e o saber;
- III – **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas;
- IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância**;
- [...]
- X - **valorização** da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as **práticas sociais**;
- XII - consideração com a **diversidade étnico-racial**;
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV - respeito à **diversidade humana, linguística, cultural e identitária** das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996, art. 3º).

Os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, respeito e apreço à tolerância são discursos que sintetizam os anseios de uma sociedade por anos dividida.

Somam-se a estes, as diretrizes e orientações sobre o ensino de história do Brasil, art.26, parágrafo 4º que “levará em conta as contribuições das **diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européia” (BRASIL, 1996), bem como seu art. 26-A - que torna “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e reforça sua organização nos parágrafos 1º e 2º.

Este é um aspecto que merece destaque no processo de estruturação da lei - seu olhar para a historicidade e constituição da sociedade brasileira, conforme defende Fiorin (2018). Um olhar plural sobre os aspectos culturais e sociais desde sua constituição, inclusive considerando as diferentes formas de organizações culturais entre estes grupos étnicos com crenças e costumes diversos. O rompimento com estereótipos e definições equivocadas sobre as diversidades culturais que por anos foi vista sob uma perspectiva singular.

Observemos os seguintes artigos

Art. 26: § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das **diferentes culturas e etnias** para a formação do

povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia;

Art.43: IV Promover a divulgação de **conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e **intercultural** aos povos indígenas (...); Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e **intercultural** aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou super dotação ou com outras deficiências associadas (...);

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação **intercultural** às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa;

Art.79 III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os **conteúdos culturais** correspondentes às respectivas comunidades;

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e **intercultural** às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa; (BRASIL, 1996, Art. 26§4º; 43: IV; 78; 78 – A; 79; 79 – C).

Nesses artigos, observamos a variação do termo cultura, ora a partir das manifestações, conhecimentos e conteúdos, ora na referência à interculturalidade que, conforme sinaliza Candau (2008), promove a inter-relação entre diferentes grupos culturais, rompendo com um padrão cultural por anos existente. Embora entendamos que eleger conhecimentos/conteúdos específicos como de um único povo é permanecer unificando e homogeneizando o padrão de cultura em determinados grupos, consideramos relevantes os acenos às diversidades culturais no ensino de história brasileira.

Nesta escalada estrutural de normatização, chegamos a BNCC que visa atender o princípio básico da LDB/9394/96, em seu art. 26:

“Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter **base nacional comum a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar**” (BRASIL, 1996, Art. 26).

O processo de elaboração da BNCC iniciou-se em 2015, com o foco para Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Seu processo de elaboração se deu sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura, de 2015 a 2017, que mobilizou a comunidade educacional, a fim de cumprir o caráter democrático que um documento de tal porte pressupõe¹⁸.

Pode-se dizer que seu processo de tessitura não foi tão simples. Conferências, seminários, discussão de documentos preliminares, revisão de documento e submissão para consulta pública foram alguns dos entraves vividos no percurso de elaboração deste documento. Por fim, a homologação da quarta versão¹⁹, em 2017, trouxe orientações explícitas sobre cultura, ora em sua variação plural, ora singular.

A título de exemplificação, destacamos desse documento as competências gerais da educação básica e seu olhar sobre cultura

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, **cultural** e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
1. Valorizar e fruir as diversas **manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades**, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

A estruturação deste documento traz uma diversidade de referências e alusões sobre os termos **cultura, culturas e interculturalidade**.

De sua variação singular (cultura), destacam-se as orientações sobre a **cultura digital** caracterizada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, **cultura escrita** e **cultura letreada** apoiada na linguagem escrita presente nos diferentes

¹⁸ Embora haja importantes ressalvas e insatisfações sobre os interesses da comunidade educacional com o resultado final do documento.

¹⁹ Conforme Silva (2021).

campos de atuação da vida social, **cultura corporal** que entende “as práticas corporais como textos corporais passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2017, p. 214), **cultura popular** experienciada nos contextos comunitários e regionais.

Dos seus usos plurais, temos menção às **culturas juvenis** voltadas às formas linguísticas, de se vestir, de se expressar e interagir do público juvenil, as **culturas infantis** com foco nas experiências, nas vivências, interações e brincadeiras das crianças e **culturas indígenas e afro-brasileira** que, neste documento, posiciona-se a partir de diferentes grupos sociais, assumindo, assim, sua pluralidade. Além destas, há reiterados usos dos termos **culturas diversas, culturas distintas, culturas plurais e culturas variadas** que denotam o seu lugar na lei (BRASIL, 2017).

Das referências interculturais, está “a compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2017, p. 245). Diferentes grupos de pessoas têm a oportunidade de vivenciar processos de constituição e reconstituição de identidades plurais.

Esse documento ainda faz alusão à **cultura local**, nas habilidades e nos objetivos de conhecimento. Contudo, o objetivo efetivo da BNCC não está em legislar sobre as culturas locais do país. Segundo o documento, dada a “**acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais**, os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos” (BRASIL, 2017, p. 15), delegando, portanto, aos estados, distrito federal e municípios esta “missão”.

Acrescenta, ainda, que “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15)²⁰. A organização do ensino cultural local ficaria a cargo de documentos específicos, caracterizados na BNCC como currículos regionais e/ou propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras.

²⁰A BNCC ocupar-se-ia apenas em legislar sobre “as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 8).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecidas as análises sobre o lugar da cultura nos documentos normativos acima descritos, podemos afirmar que as estruturas de um campo não são imutáveis e definitivas. A existência de conservação e transformação social são aspectos fundamentais neste processo dinâmico de estrutura ora estruturada, ora estruturante.

As concepções observadas em nossa análise sobre o termo cultura, ora voltado às manifestações populares, ora legislando em favor de uma cultura nacional unificada, demarcam a dinamicidade dos sentidos nos documentos. Das menções às manifestações culturais como prática legitimada, entendemos “estratégias de subversão” que favorecem as classes populares. Há menções de manifestações culturais que retratam a diversidade de uma sociedade, de um grupo com variados costumes, crenças, valores e práticas linguísticas. Juntamente com diretrizes de valorização dos aspectos culturais nacionais, coexistem os interesses de manutenção na estratégia de conservação e a unificação de uma cultura hegemônica dentro do campo educacional (BOURDIEU, 2008).

Consideramos oportuno pensar a cultura em seus aspectos plurais. Refletir sobre a singularidade de povos diversos, de matrizes variadas e com costumes diferenciados, apontando para um povo multi e intercultural, conforme defende Candau (2008). Pensar currículo na contemporaneidade certamente é pensar nessa dinâmica de sentidos, transformações e interesses.

A estruturação das leis no decorrer dos anos e a redefinição das concepções de cultura, se não demarcam esse movimento de influências sociais, ensaiam o que entendemos como constante disputa de legitimação das classes populares dentro campo e microcampo social.

Vale destacar que estas estruturas exercem poder sobre o currículo e, consequentemente, sobre os agentes do campo educacional. Em assim sendo, o currículo se mostra como a materialização de forças e interesses que se afirmam e redefinem constantemente no campo social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, *habitus* e práticas. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Senso Prático**. Petrópolis: vozes, 2009. p. 86-107.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. Sociedade, estado-nação, língua, cultura. *In*: FARACO, Carlos Alberto. **História do Português**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 15-60.

FIORIN, José Luiz. Temporalidade, espacialidade e identidade nacional. *In*: BASTOS, Neusa B. (org.). **Língua Portuguesa**: história, memória e intersecções lusófonas. São Paulo: EDUC, 2018, p. 67-80.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli André. (org.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. p. 28-52.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

SILVA, Jéssica Rodrigues. **O eixo análise linguística na BNCC**: estudos sobre (des)continuidades do documento norteador da Educação Básica. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução a teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

“FOI TROPEÇO EM CIMA DE TROPEÇO”: A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

FRANCISCO GABRIEL CORDEIRO DA SILVA

1. INTRODUÇÃO

Diante da disseminação em escala global da COVID-19, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, como pandemia, autoridades internacionais, nacionais, estaduais e municipais decretaram medidas restritivas à circulação de pessoas e recomendado isolamento físico a fim de conter o contágio do vírus. Sendo assim, diversas instituições, como escolas e universidades, tiveram suas atividades presenciais suspensas. Visando contornar esse impasse, algumas instituições adotaram medidas para retornar às atividades de ensino, dentre elas a adoção de aulas remotas de caráter emergencial.

Ante a esse cenário de ensino remoto, têm-se atribuído aos docentes outras atividades que outrora não lhes eram destinadas, tais como gravar e editar vídeos, aprender a lidar com diversas plataformas e ferramentas digitais, dentre outras, a fim de suprir o currículo e os conteúdos do ano letivo. Tendo como pressuposto esse contexto de “imposição”, o(a) docente que não tem familiaridade com o uso, para fins didático-pedagógicos, de determinados dispositivos tecnológicos digitais e de plataformas virtuais, vem enfrentando algumas dificuldades (tais como adaptação de aulas, por exemplo) e, em decorrência, deparando-se, provavelmente, com um conflito identitário, com uma ressignificação de sua identidade docente.

Diante dessa realidade, surgiu-nos a inquietação de investigar como se configura a identidade de professores brasileiros em contexto de ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia da COVID-19. Acreditamos que se faz necessário haver tal investigação, visto que o papel do sujeito professor passa, diante de tal crise sanitária global, por mudanças e (re)configurações de natureza didático-pedagógica e, sobretudo, ontológica.

Assim, selecionamos e investigamos seis relatos escritos de professores que atuam no ensino básico e que lecionam em escolas públicas e privadas, os quais estão disponíveis em portais educacionais e de notícias na web: G1 – portal de

notícias da Globo²¹, R7 – portal de notícias do Grupo Record²², Brasil Escola – portal educacional²³ e Desafios da Educação²⁴. Na íntegra, há menção ao nome de todos os docentes (exceto dois, os quais preferiram não se identificar). Entretanto, a fim de preservarmos a identidade dos participantes, optamos por identificá-los a partir de pseudônimos.

Além desta seção de introdução, este capítulo está estruturado em quatro outras seções, a saber: (Multi)letramentos digitais, em que tecemos uma discussão teórica acerca dos multiletramentos e dos letramentos digitais; Identidade e processos identitários, em que discutimos teoricamente sobre os processos de constituição identitária sob os vieses discursivo e dos estudos culturais; Indo ao encontro da (res)significação da identidade docente, em que analisamos alguns depoimentos de professores concernentes a suas práticas de ensino em contexto remoto; e, por último, as considerações finais.

2. (MULTI)LETRAMENTOS DIGITAIS

Em virtude da multiplicidade de canais comunicativos presentes e cada vez mais evidentes no mundo contemporâneo, as visões estigmatizadas de letramento dadas por meio de abordagens tradicionais pautadas única e exclusivamente na língua não dão mais conta das necessidades sociais. Desta maneira, o letramento deve ser concebido, conforme o *New London Group* (NLG, 1996), sob uma perspectiva mais ampla, ou seja, uma perspectiva de multiletramentos, a qual enfoca nos modos de representação muito mais abrangentes do que a língua em si, em seu sentido tradicional. Os autores do manifesto²⁵ intitulado *A pedagogy of*

²¹Disponível em:

<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/15/educacao-a-distancia-em-tempos-de-pandemia-veja-relato-de-estudantes-e-professores-do-df.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2020.

²²Disponível em:

<https://noticias.r7.com/educacao/professor-se-reinventa-para-aula-online-por-coronavirus-05042020>. Acesso em: 07 dez. 2020.

²³Disponível em:

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 07 dez. 2020.

²⁴ Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>. Acesso em: 07 dez. 2020.

²⁵ O trabalho é sinalizado pelos autores como um manifesto, visto que tem como base a constatação de um problema político-social.

multiliteracies: designing social futures salientam que os novos meios de comunicação crescentes remodelam a forma que usamos a língua.

De acordo com essa premissa, discutida e defendida pelo NLG (1996), o conceito de multiletramentos advém da noção de uma pedagogia que aborda a multiplicidade textual, isto é, a multiplicidade de canais comunicativos e de mídia, considerando a diversidade linguística e cultural. O termo “multiletramentos” sinaliza um modo de conceber e focalizar diversidades locais e conexões globais que estão em constante expansão. Assim, os multiletramentos referenciam às múltiplas formas de letramento, as quais se associam a canais ou a modos diversos.

A este respeito, segundo Street (2012), os multiletramentos se configuram como sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, não obstante incluam todas essas formas semióticas de comunicação. Desta maneira, a “língua e outros modos de sentido são fontes representacionais dinâmicas, constantemente sendo refeitas pelos seus usuários [...]” (NLG, 1996, p. 64, tradução nossa²⁶). Nessa perspectiva, os multiletramentos se relacionam à multiplicidade de modos de construção de sentido (*meaning-making*), o que integra o textual ao visual, ao sonoro e ao espacial, visto que esses são aspectos semióticos que estão contemplados nos meios de comunicação de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica.

As tecnologias digitais e, por conseguinte, as diversas formas de construção de sentido, estão evoluindo de maneira acelerada. O que era analógico passa a ser digital em um curto período. Diante dessa evolução/transformação tecnológica, não há um conjunto de padrões ou habilidades que constituam os fins de um “aprendizado” completo e integral de letramento, por mais ensinado que seja (NLG, 1996, p. 64). Face a tal constatação, conforme defendido por Lankshear e Knobel (2006), devemos pensar em letramentos digitais (no plural), não como algo unitário, padronizado, nem como uma competência (ou conjunto de competências) e/ou habilidade (ou como um conjunto de habilidades finitas), mas como práticas sociais que implicam a construção de sentido via codificação digital de textos, sejam produzidos, sejam recebidos, sejam distribuídos.

²⁶ Assertiva no texto fonte: “[...] language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users [...]”.

A noção de letramentos digitais subjaz, nessa perspectiva, à ideia de mobilização e construção de sentidos por meio da participação e da inserção em “afinidades culturais”, ao invés de pautar-se em técnicas e habilidades operacionais. Segundo Lankshear e Knobel (2006), faz-se necessário concebermos letramentos digitais em um quadro amplo que resista e conteste o excesso de atenção e focalização em técnicas e em habilidades, haja vista que estamos nos referindo a interações mediadas por texto, as quais não podem ser simplesmente reduzidas à ideia de transmitir e receber informações. Se assim o fizermos, no ponto de vista dos autores, estaremos distorcendo o sentido do que se entende por prática social.

Os pesquisadores chamam atenção para o fato de que letramentos digitais não devem ser concebidos sob uma concepção de letramento autônomo²⁷, ou seja, a ideia de letramentos digitais equivalentes “ao pós-tipográfico do letramento funcional do mundo impresso” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 19), entendimento de diversas instâncias de educação ao redor do mundo ora criticadas pelos autores.

Sob uma ótica semelhante, Buzato (2006) pontua questões inerentes aos letramentos digitais atrelados à formação docente. Para esse pesquisador, quando pensamos na relação sociedade-tecnologia, há um sentido de dupla via: a tecnologia molda e organiza relações sociais ao mesmo tempo que é moldada e organizada por tais relações, que se dão por meio de agentes sociais, sejam alunos, sejam professores, por exemplo, os quais modificam a linguagem através de seus usos como práticas sociais. Desse modo, um passo importante seria compreender a tecnologia “como ação social coletiva, como rede de enlaces entre atores humanos e não-humanos, e o seu desenvolvimento como um processo de desvios, derivas, deslizamentos, e translações sucessivos” (BUZATO, 2006, p. 5).

Sendo assim, podemos apreender que o uso de tecnologias por si só não garante a imersão em práticas sociais, bem como não significa a imersão em práticas letradas digitais, além de não assegurar o domínio pleno de todas as tecnologias e/ou recursos digitais, haja vista que letramentos digitais são híbridos, e

²⁷ De acordo com Street (1984), referenciado por Lankshear e Knobel (2006), há duas vertentes de letramento: o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo, muitas vezes chamado de letramento escolar, refere-se à noção de habilidades cognitivas em que os indivíduos “não letrados” devem aprender ou desenvolver o letramento, para que assim sejam bem-sucedidos em suas práticas de leitura e escrita. O letramento ideológico, defendido pelos autores, remete-se à ideia de leitura e escrita como práticas sociais, em que mesmo os indivíduos “não letrados”, do ponto de vista autônomo, podem se inserir e participar de práticas letradas.

agregam códigos, modalidades, semioses e tecnologias diversas que se entrelaçam, assim como são instáveis temporalmente, pois se transformam constantemente.

Mediante o conceito proposto pelo autor, compreendemos que aprender certas habilidades que dizem respeito ao manuseio de tecnologias não envolve necessariamente em práticas letradas digitais, não obstante seja necessário conhecer e até mesmo adquirir certas habilidades para utilizar dispositivos digitais e plataformas virtuais. Isso também implica dizer que não é obrigatório que o indivíduo ou o agente social saiba manusear todos e qualquer tipo de dispositivos tecnológicos digitais, considerando que os letramentos digitais, aqui defendidos por Buzato (2006), Lankshear e Knobel (2006) e por nós, são práticas sociais situadas, marcadas por determinadas especificidades.

Do ponto de vista autônomo, do modo proeminente de habilidades e capacidades, Buzato (2006, p. 10) pontua que se faz necessário reconhecermos que cada indivíduo, letrado digitalmente nessa perspectiva, “domina alguns letramentos mais ou menos do que outros”, visto que não há “letramento absoluto”. Mesmo aqueles indivíduos que conhecem e/ou dominam certos tipos de tecnologias digitais (dispositivos, plataformas, ferramentas) podem não dominar e/ou saber manusear outras tecnologias, precisando, assim, ser letrado digital para tal finalidade específica. A questão de saber usar e ter domínio de tecnologias digitais implica e gera certas formas de exclusão e, por isso, segundo o autor, devem ser “praticadas” assim como a linguagem, como práticas sociais.

Corroborando esse entendimento, o NLG (1996) sugere que docentes e discentes passem a ver a si mesmos como agentes ativos na causa de uma mudança social, isto é, como *designers* de seus futuros sociais, visto que estamos inseridos em uma sociedade marcada por mudanças e transformações de cunho político, econômico, cultural, ideológico. Nesse sentido, uma vez que tais indivíduos são, de maneira simultânea, pertencentes a diversos setores sociais e a “vários mundos da vida”, os processos identitários de professores passam a ter múltiplas formas e camadas que estão em uma complexa relação entre si, conforme a seção a seguir revela. .

3. IDENTIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Dadas as diversas transformações sócio-político-culturais na contemporaneidade – evidenciadas ainda mais pela globalização –, os indivíduos acabam por assumir diferentes identificações. Diante desse entendimento, a identidade é “contingente”, visto que é “o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2000, p. 38). É por meio da linguagem e da representação que, segundo, as identidades obtêm sentido. Conforme Hall (2000) e Woodward (2000), a representação classifica o mundo de maneira simbólica, além de ser responsável por conceber atos de significação. Assim, a linguagem propicia pontos de apoio em que é possível ancorar a identidade do sujeito, além de ser responsável por atribuir significados às experiências que ele tem acerca de si mesmo e do mundo.

O conceito de identidade, e especificamente o de processos identitários, subjaz à noção de performatividade. Segundo Silva (2000), a ênfase nesse conceito é atribuída ao “tornar-se”, processo constantemente em movimento e transformação. Uma vez que a identidade é um processo de (re)produção, (re)construção e, sob nossa ótica, (res)significação, e um ato performativo vinculado à linguagem, os processos identitários são, nas palavras de Silva (2000, p. 84), “permanentemente assombrados pelo seu Outro²⁸”. Nessa premissa, aquilo que o indivíduo diz, por meio de atos de fala, faz parte de um conjunto mais amplo de atos linguísticos que contribui e/ou reforça a identidade na qual está se “descrevendo”, se significando e se ressignificando.

As identidades nunca são unificadas e singulares. Ao contrário, Hall (2000) as define como fragmentadas e multiplamente construídas no decorrer de discursos antagônicos, sempre em mudança e transformação. As identidades emergem, conforme o autor, “da narrativização do eu” – que é, em parte, constituída por um campo ficcional da representação. Considerando que Hall (2000) classifica o funcionamento das identidades como pontos de identificação, podemos dizer que esses são pontos de encontro e sutura entre os discursos que interpelam o sujeito,

²⁸ Em uma perspectiva dos estudos discursivos, “Outro”, com a inicial maiúscula, remete-se “ao embate de forças ideológicas presentes em qualquer fato linguístico para significar” (CAVALLARI, 2011, p. 126). Tal termo também se refere ao mundo social em que o sujeito está inserido, bem como “ao desejo e sua manifestação pelo inconsciente, [...] ao desejo do outro como constitutivo do desejo do ‘eu’” (FERNANDES, 2008, p. 72-74). Neste artigo, adotamos esses conceitos empreendidos por Cavallari (2011) e por Fernandes (2008).

convocando-lhe a assumir identidades, mesmo que de forma temporária. A identificação é concebida, então, como um processo de articulação sempre incompleto, inacabado, contingente e ambivalente.

Ancoramo-nos, também, no conceito de “comunidades” discutido por Bauman (2005), no qual há duas categorias: (i) “comunidades de vida”, em que os membros “vivem juntos numa ligação absoluta”; e (ii) “comunidades de destino”, na qual os membros são “fundidos unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios” (BAUMAN, 2005, p. 17). Para o autor, é da problematização da segunda categoria que as questões relativas à identidade surgem, haja vista que existem mais de uma ideia e/ou ideal que mantém unido tal grupo comunitário que é, por natureza, heterogêneo e policultural.

Nessa perspectiva, considerando que as identidades dos indivíduos que compõem a sociedade líquido-moderna flutuam, Bauman (2005) nos chama atenção para o fato de estarmos em alerta a fim de contestarmos as identidades alheias à nossa própria escolha, ao invés de acatarmos com as aclamadas e designadas pelo Outro. Além disso, podemos estar total ou parcialmente deslocados em toda parte – isto é, pode haver fragmentos do “eu” em toda instância social que compomos –, bem como podemos não estar totalmente em lugar algum, e isso pode ocasionar uma experiência perturbadora.

Kleiman *et al.* (2013) compartilham desta compreensão de heterogeneidade identitária. De acordo com as pesquisadoras, a noção de identidade advém da ideia de um construto sócio-político-ideológico que pode ser refeito, negociável e manipulável constantemente, de acordo com as necessidades que o momento propõe. Desta maneira, podemos apreender que os processos identitários ocorrem legitimamente por meio de relações sociais, isto é, por meio de práticas sociais, e estão sempre em conflito entre o que outrora fora vivido, constituído pelas experiências do passado, e o porvir, que se constitui de novas direções e de novos caminhos.

Sob as perspectivas que aqui abordamos, compreendemos os processos identitários como dinâmicos e não-permanentes, e que são moldados pelas relações de poder e pelos discursos Outros, disponíveis em determinados contextos sociais e de interação. A (re)construção da identidade pode ser reivindicada pelo sujeito na e

pela linguagem por meio da interação que o contexto social situado promove. Em relação ao âmbito educacional, tem-se atribuído ao sujeito professor identidades diversas, discursivamente construídas nas instâncias da sociedade. Nesse caso, o(a) docente dificilmente assume legitimidade de significar sua própria identidade, haja vista que tais sujeitos sociais estão cada vez mais subjugados a instituições, como a mídia, a escola, a academia, por exemplo, as quais possuem “um maior poder de nomear e se nomear” (KLEIMAN *et al.*, 2013, p. 178).

Em consonância às proposições supramencionadas, a identidade e seus processos de (res)significação podem ser moldados, a nosso ver, por instâncias sociais, tais como a família, a escola, e outras instituições, as quais vigiam os sujeitos que nelas se inserem por meio da visão sinóptica como dispositivo de vigilância. Nas palavras de Bauman (1999, p. 60),

O sinóptico é, por sua natureza, global; o ato de vigiar desprende os vigilantes de sua localidade, transporta-os [...] ao ciberespaço, no qual não mais importa a distância, ainda que fisicamente permaneçam no lugar. [...] Onde quer que estejam e onde quer que vão, eles podem ligar-se – e se ligam – na rede extraterritorial que faz muitos vigiarem poucos.

Assim, é por meio de dispositivos sinópticos (BAUMAN, 1999) que a vigilância dos sujeitos se efetua a partir de um panorama global e simultâneo. Esse modelo de controle sinóptico fica ainda mais evidente pelo advento e pela expansão tecnológica digital, o que aumenta e favorece o alcance da vigilância e, consequentemente, do controle institucional sobre os sujeitos que, neste caso, são os professores.

Desta maneira, compreendemos que a realização de pesquisas em torno dos processos identitários de professores se faz necessária, sobretudo em contextos adversos e complexos, como o vivenciado pelo ensino remoto. Sendo assim, de acordo com Varghese *et al.* (2005), referenciados por Kleiman *et al.* (2013), os estudos concernentes à identidade e/ou ao processo de (re)construção identitária de docentes devem considerar as pressões socialmente exercidas sobre esses profissionais, agentes sociais que planejam suas ações, que se posicionam criticamente frente às imposições (ou não) e que questionam e resistem à realidade vivenciada, seja no âmbito profissional, seja no acadêmico.

4. INDO AO ENCONTRO DA (RES)SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Partindo do pressuposto de que a linguagem não se atém meramente a asserções que descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas (SILVA, 2000), mas que pode revelar muito mais, analisamos os relatos a fim de visualizarmos questões que implicam uma (res)significação identitária do sujeito professor, conforme observamos a seguir.

Professora Isabelly: A experiência está sendo desafiadora. Tem hora que dá vontade de desistir, mas a gente não pode desistir né? O desafio é lecionar – ao vivo – pela internet²⁹.

No relato da professora Isabelly, percebemos que ela se refere ao ensino remoto como uma “experiência [que] está sendo desafiadora”, ou seja, o ato de lecionar ao vivo, via internet, é um desafio que se dá, provavelmente, devido à inexperiência da docente com esse “novo modelo” de aula. Uma vez que as instituições de ensino básico suspenderam suas atividades presenciais, a única opção para a continuidade de aulas foi através do ensino remoto, que se diferencia da modalidade de ensino a distância³⁰. Ela complementa que, às vezes, sente vontade/desejo de desistir de lecionar, mas que não pode, isto é, não está em condições de poder deixar de ensinar de forma remota. Com base em tais descrições, poderíamos afirmar que esse desejo de desistência se dê, talvez, por causa de diversos fatores que dizem respeito ao trabalho docente frente a esta modalidade até então desconhecida pela docente: adaptação de metodologias e métodos de ensino e avaliação, e suporte textual para a explicação e explicitação dos conteúdos.

Conforme texto da redação do portal de notícias referente a este relato, a professora dispõe de um quadro branco que utiliza como apoio textual e didático-pedagógico durante suas aulas ministradas remotamente. Desta feita, podemos inferir que, uma vez que o ensino remoto se dá por meio de dispositivos

²⁹

Fonte:

<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/15/educacao-a-distancia-em-tempo-de-pandemia-veja-relato-de-estudantes-e-professores-do-df.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2020.

³⁰ Conforme Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto e o ensino a distância se diferenciam por diversos motivos. O ensino a distância possui regulamentação em todo o país, dispondo de plataformas digitais específicas e de professores e/ou tutores que passaram por cursos de formação e/ou capacitação específica para tal modalidade de ensino. O ensino remoto, ao contrário, foi uma alternativa escolhida por diversas instituições para a continuidade das atividades de ensino. Vale salientar que os docentes que lecionam nessa modalidade são os mesmos docentes que lecionam no ensino presencial e, devido ao curto período de transição, não foi possível realizar cursos de formação e/ou capacitação com antecedência na maioria das instituições escolares.

tecnológicos digitais (*desktops, notebooks, smartphones*, por exemplo) e plataformas virtuais (tais como o *Google Classroom, Google Meet, Loom*), a professora Isabelly ainda vê o analógico (quadro branco) como indispensável para lecionar aulas “ao vivo”, mesmo em plataformas virtuais, em que há recursos e ferramentas para o compartilhamento e a apresentação de hipermídias e recursos semióticos (imagem, áudio, vídeo).

Uma vez que esta prática não se configura como uma prática letrada digital (BUZATO, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), podemos constatar que a professora, mediante sua ação de ensino virtual por meio da ajuda de suportes textuais tradicionais, como o quadro, não se pauta na perspectiva dos multiletramentos, que enfoca nos modos de representação muito mais amplos do que a língua em si (NLG, 1996), como é disponibilizado em plataformas virtuais de ensino. Sendo assim, podemos inferir que a identidade de tal docente está fortemente vinculada à ideia do analógico, do tradicional, de que mesmo ensinando através de um novo modelo, seja necessário utilizar os mesmos recursos do modelo presencial.

Considerando que a definição discursiva e linguística da identidade está sujeita, em todo momento, a relações de poder, nessa perspectiva, as identidades são impostas e atribuídas e não unicamente definidas pelos indivíduos (KLEIMAN *et al.*, 2013; SILVA, 2000). Como a professora se vê impedida de desistir de lecionar de forma remota – “tem hora que dá vontade de desistir, mas a gente não pode desistir né?” –, até mesmo pelo vínculo empregatício, depreendemos que há um embate de constituição e significação identitária: uma identidade letrada digital atribuída pela instituição *versus* uma identidade que a docente se atribui e se apegua, mesmo que de forma turbulenta.

A presença do poder na constituição e significação da identidade se manifesta em atos de inclusão/exclusão (SILVA, 2000). Neste caso, visto que tal docente se vê, provavelmente, como uma pessoa não letrada digitalmente do ponto de vista autônomo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006) – considerando que “a experiência está sendo desafiadora” –, tal posição-de-sujeito em que a professora se apegua pode acarretar em um ato de exclusão por parte tanto de instâncias superiores, como a

escola, quanto da sociedade, que está cada vez mais conectada após ascensão da globalização, como pontua Bauman (2005).

Desta feita, visualizando este conflito identitário da professora Isabelli, podemos dizer que sua identidade perpassa por um embate constante. Uma vez que, em tempos pré-pandêmicos esse embate talvez não se efetuasse de maneira tão significativa, podemos sugerir que, em decorrência do contexto pandêmico (e, possivelmente, no pós-pandêmico), instaura-se uma ressignificação de sua constituição identitária como docente. O desafio e/ou dificuldade em lidar com as tecnologias/ferramentas digitais é também relatado por outra professora, como podemos verificar a seguir.

Professora Maria: Existe a dificuldade em aprender a utilizar novas ferramentas e o fato de muita coisa ser cobrada, em um curto período de tempo. Sobre as novas tecnologias utilizadas, por exemplo, eu posso citar o fato de que muitas pessoas têm facilidade em falar com multidões, mas falar para uma câmera é algo totalmente diferente e desafiador³¹.

No relato exposto acima, a professora Maria menciona, inicialmente, a dificuldade de “aprender a utilizar novas ferramentas”. Não apenas ela, mas também duas docentes enfatizaram tal dificuldade. Assim, mesmo não sabendo usar “novas ferramentas”, ou seja, ferramentas digitais, o contexto de “imposição” para os professores ensinarem aos alunos de forma remota tem gerado alguns impasses, algumas contrariedades na representação do ser docente: mesmo não sabendo utilizar determinadas ferramentas, plataformas e até mesmo dispositivos tecnológicos digitais, os professores têm de usá-los, de modo a “se virar”, a aprender “de última hora”.

A docente também relata sobre a cobrança de “muita coisa [...] em um curto período de tempo”, o que tem sido relatado por mais quatro docentes. Sob nossa ótica, compreendemos que tal questão implica mudanças metodológicas e ontológicas. Além de preparar aulas – o que envolve o processo de elaboração de planejamentos, de delimitação de conteúdos, de elaboração de atividades de revisão e avaliativas –, a professora agora se depara com a preparação e/ou adaptação de

³¹ Fonte:

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 07 dez. 2020.

exposição temática (ou da aula em si) em um período mais curto de tempo, visto que, para aqueles professores que não possuem familiaridade com o ambiente virtual de ensino, ainda há a tarefa de procurar, por conta própria, tutoriais ou formas de explorar e de se auto capacitar para a modalidade de ensino remoto.

A “dificuldade em aprender” pode significar que a professora Maria não teve a oportunidade de (re)pensar, em sua formação (inicial ou continuada), acerca do processo de ensino-aprendizagem permeado por tecnologias digitais. Ao refletirmos sobre a relação sociedade-tecnologia, nos deparamos com um sentido de via dupla, isto é, a tecnologia molda e organiza relações sociais ao mesmo tempo que é moldada e organizada por tais relações (BUZATO, 2006). Visto que agentes sociais, sejam alunos, sejam professores, modificam a linguagem através de seus usos como práticas sociais, faz-se importante conceber a tecnologia como ação social coletiva e não pautada na ideia de autoformação individual e de curta duração, não obstante seja necessária a busca, partindo de interesses próprios, para obter mais conhecimento tecnológico digital.

Além disso, “[...] o fato de muita coisa ser cobrada, em um curto período de tempo” representa, a nosso ver, um ato de relação de poder, no caso do cobrador (instância social) para a cobrada (sujeito social). Assim, considerando a questão de relações de poder sobre a identidade e de que os processos identitários ocorrem por meio de relações sociais (BAUMAN, 2005; KLEIMAN *et al.*, 2013), constatamos que a identidade de tal docente parece estar permeada pelo Outro, especificamente pelas demandas sociais, escolares e familiares, as quais se configuram como forças ideológicas.

O “falar para a câmera” constitui, também, uma mudança de natureza ontológica, haja vista que a formação docente geralmente focaliza e direciona atividades, projetos, planejamentos, etc. para o ensino presencial independente do público-alvo, e não para lecionar “ao vivo”, de maneira remota, para ser gravado(a). De acordo com Hall (2000), o processo de constituição da identidade remete-se à articulação entre sujeitos e práticas discursivas, bem como se dá através da representação, meios pelos quais as identidades obtêm sentido. A representação é responsável, então, por conceber atos de significação (HALL, 2000; WOODWARD, 2000). Com base nesses conceitos, podemos inferir que a prática discursiva da

representação do lecionar ao vivo, de frente à câmera, aponta indícios de uma ressignificação identitária da professora Maria.

Outras questões advindas do ensino remoto emergencial são destacadas por outros docentes, cujos relatos constam do nosso banco de dados. A carga de trabalho, para alguns, aumentou de forma significativa, conforme podemos observar no relato abaixo.

Professor Gustavo: O volume de trabalho aumentou bastante depois do regime de aulas a distância. Como eu não estava acostumado com esse tipo de trabalho, tive que aprender a utilizar muitas ferramentas, sem falar que o formato das atividades feitas a distância é bastante diferente das feitas em sala de aula e isso é bastante desafiador³².

Esse docente relata, inicialmente, sobre o aumento da carga de trabalho decorrente da nova modalidade de ensino. Em seguida, destaca que teve de “aprender a utilizar muitas ferramentas”, e comenta o quanto desafiador foi/é para ele. Na sequência, afirma “[...] que o formato das atividades feitas a distância é bastante diferente das feitas em sala de aula”. Com base nessa última fala, compreendemos que o professor Gustavo parece estar se referindo ao que se pode ensinar através das diversas ferramentas digitais de hipermídia nas plataformas virtuais, além do conteúdo temático e das atividades contidas no livro didático.

Dado que as tecnologias digitais estão cada vez mais em ascensão na sociedade líquido-moderna, focalizar somente na leitura e na escrita de teor grafocêntrica, tão presente no livro didático, seria insuficiente para o contexto remoto. Podemos respaldar o dizer desse docente com base na ideia da pedagogia dos multiletramentos, visto que, conforme o NLG (1996) e reiterado por Street (2012, p. 72-73), os multiletramentos se referem a sistemas semióticos e formas semióticas de comunicação “que vão além da leitura, da escrita e da fala”, não obstante esses também sejam contemplados.

Em sua fala inicial, o docente comenta que “o volume de trabalho aumentou”, possivelmente devido ao “formato das atividades feitas a distância é bastante diferente”, o que leva maior tempo de preparação, tendo em vista que as

³²

Fonte:

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 07 dez. 2020.

plataformas virtuais contemplam diversos modos e formas de linguagem. Em decorrência disso, percebemos que a multiplicidade de meios de construção de sentido (*meaning-making*), que integra o textual ao visual, ao sonoro e ao espacial (NLG, 1996), pode estar presente em tais atividades exercidas pelo docente, se considerarmos que a hipermídia eletrônica é repleta de diversos aspectos semióticos.

Partindo do pressuposto de que, conforme o NLG (1996), a língua (e outros modos de sentido) são fontes representacionais dinâmicas, e de que, segundo Lankshear e Knobel (2006), os letramentos digitais não são unitários, padronizados, nem são competências e/ou habilidades, mas práticas sociais que implicam a construção de sentido, via codificação digital de textos (verbais ou não), podemos depreender que o professor Gustavo se inseriu em práticas letradas digitais por meio das atividades de “novo formato” que ele elaborou.

Ao considerarmos que as práticas de letramentos digitais se configuram como práticas sociais que mobilizam a construção de significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), compreendemos que este professor, ao “aprender a utilizar muitas ferramentas”, (res)significou o seu fazer e, por conseguinte, o ser docente. Segundo Woodward (2000), é por meio de significados que podemos experienciar aquilo que somos; é por meio dos significados que nos significamos, que nos ressignificamos. Corroborando essa ideia, conforme Hall (2000), concebemos nossa(s) identidade(s) por meio das práticas de significação, as quais são atribuídas pela(s) representação(ões).

Outros relatos mencionam a questão do medo, da vigilância e do controle. Algo que chamou nossa atenção foi o fato de que este professor preferiu não ser identificado. Por esse motivo, optamos por identificá-lo por professor Anônimo 1, que relata: “Antes tínhamos medo de ser gravados em sala de aula, agora, com tudo em vídeo, é muito mais fácil alguém nos acusar de algo e nos expor³³”. Esse docente enfatiza a questão do medo relacionado à acusação e à exposição. Conforme relatado pela redação de um dos portais em que buscamos os relatos, tal professor diz se preocupar com perseguições políticas de alunos e pais, incentivadas por

³³

Fonte:
<https://noticias.r7.com/educacao/professor-se-reinventa-para-aula-online-por-coronavirus-05042020>.
Acesso em: 07 dez. 2020.

movimentos como o Escola sem Partido. Assim, o medo se configura como mais um empecilho do ensino no contexto remoto, visto que as aulas podem ser gravadas, se mediadas por determinadas plataformas virtuais. No dizer do professor, o medo já era recorrente em sala de aula presencial, “agora, com tudo em vídeo, é muito mais fácil [...]”.

De acordo com Hall (2000), a identidade emerge da narrativização do “eu”, de forma explícita ou implícita. No caso do professor Anônimo 1, a narrativização de si ocorre por meio da terceira pessoa do plural – “tínhamos medo” –, visto que ele também inclui os profissionais de sua categoria ou, nos termos de Bauman (2005), os outros membros da comunidade de destino, que certamente compartilham de tal aflição. Nesse sentido, podemos vislumbrar que o processo de ressignificação identitária do professor Anônimo 1 ocorre de maneira multiplamente constituída (HALL, 2000), que, neste caso, é aclamado e designado pelo Outro e acatado por este sujeito (BAUMAN, 2005).

Uma vez que é a partir da problematização da “comunidade de destino” que as questões relativas à identidade vêm à tona (BAUMAN, 2005), refletimos acerca do “medo” sentido pelo grupo de docentes, visto que esse sentimento pode ocasionar uma experiência perturbadora não apenas no âmbito profissional, mas também em outras instâncias. O funcionamento de identidades se dá por meio de pontos de identificação e apego temporários às posições-de-sujeito, que podem advir de pontos de sutura entre discursos que interpelam o sujeito (HALL, 2000). Sendo assim, podemos inferir que o medo pode ocasionar uma interpelação do sujeito a posições-de-sujeito em que o docente não as escolheu livremente, mas, tendo em vista a conjuntura político-ideológica-social em que tal profissional está inserido, por meio de seu ambiente de trabalho, podemos dizer que a identidade do referido docente está em processo de ressignificação.

O professor Anônimo 1 também ressalta que, com recursos tecnológicos e ferramentas digitais presentes no contexto do ensino remoto emergencial, isto é, “com tudo em vídeo, é muito mais fácil alguém nos acusar de algo e nos expor”. O medo não é apenas de lecionar de maneira remota, mas da acusação – e, consequentemente, de sua exposição – de que o docente possivelmente esteja “doutrinando” os alunos, impondo opiniões e pontos de vista com o objetivo de que

os doutrinados repudiem qualquer pensamento distinto. Diante dessa realidade e, partindo do pressuposto que a identidade é contingente, visto que esta se configura, para Woodward (2000), como o produto de uma intersecção de diferentes componentes (de discursos políticos e culturais e de histórias particulares, por exemplo), são as posições que o sujeito assume e se identifica que constituem sua identidade.

Sendo assim, podemos vislumbrar uma identidade fragilizada, amedrontada e mais vulnerável, não apenas deste docente, mas de toda a comunidade de destino que, neste caso, remete-se aos docentes ora colocados para lecionar mediante um “novo” modelo em um curto tempo de aprendizagem, de treinamento e/ou de formação adequada, de adaptação didático-pedagógica de aulas e de elaboração de atividades em outro formato. Processo identitário semelhante pode ser observado no relato a seguir, também de um docente que solicitou anonimato.

Professor Anônimo 2: Na escola, você pode fechar a porta ou não, mas os coordenadores batem, pedem licença, é bem mais respeitoso [...]. A gente percebe que os pais estão de olho, vigiando. Em uma aula, um até soprou a resposta de um exercício para a filha [...]. É uma situação bem desagradável³⁴.

Conforme destacado pelo professor Anônimo 2, observamos, mais uma vez, o sentimento de medo atrelado ao controle institucional, seja da sociedade, seja dos pais, seja da escola. Inicialmente, o docente relata que, no contexto do ensino presencial, a prática da supervisão de instâncias superiores, como a coordenação da escola, acontecia mediante a uma solicitação “bem mais respeitos[a]”, ao bater na porta e pedir licença.

Em seguida, o docente destaca a percepção de que há uma vigilância dos pais durante as aulas remotas. Finalizando seu relato, o professor afirma que essa prática do vigiar por parte dos pais e da coordenação “é uma situação bem desagradável”. Complementando esse dizer, segundo a redação do portal em que encontramos tal relato, além das aulas serem gravadas, os coordenadores têm acesso às aulas ao vivo e podem entrar quando quiserem. Assim, compreendemos

³⁴

Fonte:
<https://noticias.r7.com/educacao/professor-se-reinventa-para-aula-online-por-coronavirus-05042020>.
Acesso em: 07 dez. 2020.

que tal prática se configura como uma visão sinóptica (BAUMAN, 1998) que auxilia como dispositivo de vigilância e de controle.

E, uma vez, não somente a coordenação da escola, mas os pais/familiares estão supervisionando os docentes por meio da gravação de aulas e do acesso instantâneo às salas de aulas virtuais, os observados, ou seja, os professores, tendem a se comportar como se estivessem sob olhares onipresentes vigilantes. A prática pedagógica de ensinar não é simplesmente composta por conteúdos temáticos por si só, mas pela significação e interpretação dos mesmos através da linguagem, por meio da exposição dialogada, de debates e da explanação oral e visual.

É por meio da visão sinóptica que, segundo Bauman (1998), a vigilância dos sujeitos é realizada a partir de um panorama global e simultâneo. O fato de o professor Anônimo 2 relatar certo tipo de apreensão acerca do ato “desagradável” de ser vigiado em suas aulas ministradas talvez se dê pela questão do controle institucional: tanto os pais querem assegurar que o que vem das disciplinas para seus filhos esteja sob suas permissões, haja vista que muitos se veem como guardiões do conhecimento e vozes pedagógicas legítimas (STREET, 2014), quanto a coordenação da escola quer certificar-se de que o docente (ou os docentes) esteja(m) lecionando conforme uma “autorização normatizadora”, seja envolvendo questões de natureza didático-pedagógico, seja de cunho ideológico.

Uma vez que esse modelo de controle sinóptico fica em maior evidência por meio de dispositivos tecnológicos digitais, neste caso as plataformas virtuais de ensino remoto, o aumento do alcance da vigilância e, por conseguinte, de um certo controle sobre os indivíduos, o sujeito professor fica à mercê de tal poder superior, em uma espécie de corredor sem saída, se considerarmos que, em caso de oposição, em contexto do ensino privado, a escola pode demitir o profissional, seu empregado. Desta feita, visualizando essa tensão vivenciada pelo docente em tela, podemos depreender que sua identidade, nos termos de Silva (2000), está constantemente assombrada pelo Outro.

Destarte, visualizamos nos relatos dos participantes anônimos, e particularmente no segundo, uma ressignificação identitária evidenciada por sentimentos outrora não tão perceptíveis, além daqueles com os quais a categoria

docente vivencia recorrentemente, passando a se somar, ou até mesmo a se multiplicar, às incessantes preocupações dos professores.

Há outras inquietações advindas do ensino remoto emergencial, a exemplos da transformação e do compartilhamento do espaço pessoal. Vejamos, a seguir, o último relato que analisamos.

Professora Cristina: Tudo foi uma grande surpresa. De repente a escola fechada e tínhamos que transformar a casa em escola, sem nenhum apoio. Começamos a correr para descobrir como ensinar a distância, sem nunca ter aprendido. Foi tropeço em cima de tropeço³⁵.

A professora Cristina inicia seu dizer a partir da assertiva: “tudo foi uma grande surpresa”. Essa afirmação evidencia que a adaptação e/ou “transformação” do ensino presencial para o ensino remoto, de caráter emergencial, foi algo inesperado, não planejado, além de ocorrer em um curto período, em uma curta transação, que “de repente [...] tínhamos que transformar a casa em escola [...].” O compartilhamento do espaço privado da docente, isto é, o espaço da própria casa, em que dispomos de nossa privacidade total, sinaliza a fusão público-privado, dado que, nesse contexto, o público se funde ao privado e vice-versa.

Segundo Bauman (2005), uma vez que pode haver fragmentos do “eu” em toda parte, em toda instância social que compomos, compreendemos que aquilo que nos pertence (acessórios, ferramentas e objetos pessoais, por exemplo) também pode estar conosco nesse deslocamento total ou parcial do “eu”. Todavia, podemos compreender que o espaço privado (espaço de residência) se configura como uma propriedade exclusivamente privada, o que não compete em interferências oriundas do âmbito profissional, por exemplo. Decorrente desse fato, constatamos que, para além de um ato de pressão social e institucionalmente exercida sobre esses sujeitos, há uma implicação de conflito de natureza ontológica da professora que se dá, conforme Woodward (2000), no momento em que uma identidade já estabelecida/concebida, ou a representação dessa identidade, interfere em uma outra.

³⁵ Fonte: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>. Acesso em: 07 dez. 2020.

O “sem nenhum apoio”, prosseguido do impasse da transformação do espaço público-privado, sustenta a ideia da autoformação, de que os professores devem, por si próprios, adquirir conhecimentos técnicos e didático-metodológicos para então poder lecionar nesta “nova” modalidade, o que também é evidenciado pela professora Maria. Para isso, algo que a docente também enfatizou foi o curto prazo que não apenas ela, mas também seus colegas de profissão, tiveram que “descobrir como ensinar a distância, sem nunca ter aprendido”. A fim de ter essa “descoberta”, ela ressalta, através da metáfora indireta “correr”, que teve de se prontificar o mais rápido possível, visto que as escolas, principalmente as de ensino privado, se mobilizaram desde do início do decreto da pandemia da COVID-19 para não prejudicar a continuidade de suas atividades de ensino.

Concernente à metáfora de “correr”, analogia para ser ágil o bastante na tentativa de se autoformar para lecionar de maneira remota, nos embasamos em Lankshear e Knobel (2006) no momento em que os autores apontam, ao mesmo tempo que tecem uma crítica, para armadilhas que induzem à compreensão de que simplesmente adquirir certas habilidades para manuseio e se pautar excessivamente na informação por meio de dispositivos eletrônicos digitais – compatível à ideia de letramento autônomo, inclusive – seja equivalente a práticas sociais – concepção de letramentos digitais que tais autores, assim como Buzato (2006), defendem.

Considerando que o relato da professora Cristina assinala que esse momento singular que ela tem vivenciado foi uma grande surpresa, a docente ressalta, por fim, que tal experiência “foi tropeço em cima de tropeço”. Com base no que analisamos e discutimos anteriormente, inferimos que o uso do substantivo “tropeço”, utilizado de forma redundante, no sentido de potencializar a assertiva – “tropeço em cima de tropeço” –, evidencia uma ênfase de obstáculos que essa docente vivenciou e talvez ainda vivencie no contexto do ensino remoto. A dificuldade descrita por tal professora e a maneira como tenta buscar uma solução – “começamos a correr para descobrir como ensinar a distância” – nos remetem ao conceito de performatividade (SILVA, 2000), ideia de “tornar-se”, processo constantemente em movimento e transformação vinculado à linguagem. Dado que a identidade é um processo de (re)produção, (re)construção e (res)significação, podemos apreender que essa docente, por meio de descrições que realçam este momento conflituoso, exerce um

ato performativo. De acordo com essa premissa, aquilo que o indivíduo enuncia faz parte de um conjunto mais amplo de atos linguísticos que contribui e/ou reforça a identidade na qual ele está se “descrevendo”, se significando e se ressignificando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos investigar como se configura a identidade de professores em serviço do ensino básico em contexto de ensino remoto emergencial, causado pela pandemia da COVID-19. Uma vez que buscamos por relatos inseridos nessa realidade, foi possível constatar que, em alguns momentos focalizados, há pontos de convergência entre eles, mesmo com suas especificidades e singularidades, o que nos ajudou a sugerir que foi possível flagrar momentos de ressignificação da identidade desses profissionais da educação em decorrência do ensino via modalidade remota.

Podemos afirmar que, assim como nos relatos de docentes que analisamos ao longo da seção anterior, a dificuldade de adaptação e/ou transformação de aulas, planejamentos, e outras questões de natureza pedagógica, da modalidade presencial para a não-presencial, se dá não simplesmente pela não familiaridade dos docentes com as tecnologias digitais, mas por questões de formação, inicial ou continuada, além do retorno às aulas, de maneira remota, se tratar de uma (re)configuração pedagógica.

Especificamente ante o contexto pandêmico ora vivenciado pela humanidade, compreendemos, por meio deste recorte de dados, que o conceito de comunidades de destino (BAUMAN, 1999; 2005) mostrou que agrupa e/ou reúne os sujeitos focalizados de forma compulsória, ou seja, por meio da ausência de alternativas para escolhas. As comunidades de destino, neste caso, podem se compor de sujeitos que estejam agrupados por pressões e sentimentos compartilhados, por questões de relações de poder, de vigilância e de controle institucional. Ao mobilizar esse conceito para a realidade de nossa investigação, podemos apreender que os docentes que estão trabalhando na modalidade do ensino remoto emergencial estão agrupados em uma mesma comunidade de destino, visto que as funções que lhes foram atribuídas foram designadas de forma semelhante para os membros dessa comunidade.

Destarte, enquanto sujeitos professores, devemos estar constantemente atentos ao “novo normal”, ora designado pelo outro, ora pelo Outro e, se possível, contestar as “novas” imposições identitárias atribuídas para nós e não por nós.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BUZATO, Marcelo. Letramentos digitais e formação de professores. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES*, 3, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-13.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures, **Harvard Educational Review**. v. 66, n. 1, Spring, p. 60-92, 1996.
- CAVALLARI, Juliana S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. *In: CORACINI, Maria J.; GHIRALDELO, Claudete M. (org.). Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes, 2011. p. 125-138.
- FERNANDES, Cleudemar A. De sujeito a subjetividade na Análise do discurso. *In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do R. (org.). Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 69-82.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**., 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina; GRANDE, Paula de. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre

discursos de des(legitimação). **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz T. da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. *In: MAGALHÃES, Izabel. (org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. A escolarização do letramento. *In: STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.

VARGHESE, Manka. *et al.* Theorizing Language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**. v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E MEDIAÇÃO: A ATUAÇÃO DE MÃES DE ALUNOS/AS DE ESCOLA PÚBLICA

ANA CAROLINA GUEDES DO NASCIMENTO COSTA
DENISE LINO DE ARAÚJO

1. INTRODUÇÃO

Devido ao surgimento e à disseminação pandêmica da Covid-19 no primeiro trimestre do ano de 2020, e do consequente isolamento social necessário à prevenção do contágio pela doença, diversos segmentos da sociedade sofreram impactos que ainda estão em processo de avaliação e entendimentos dos seus desdobramentos. A partir do mês de março do referido ano, instituições de ensino de todos os níveis suspenderam suas atividades, caracterizando assim o que se imagina ter sido a maior interrupção do processo de ensino-aprendizagem da história da educação brasileira.

As instituições escolares permaneceram fechadas por mais de 60 dias, até adotarem, com vistas a minimizar os impactos educacionais causados pela pandemia da Covid-19, o modelo de aulas remotas síncronas, realizadas de forma *on-line*, que ensejou um novo modelo de ensino, denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este prevaleceu sobre a possibilidade inicialmente aventada, que era a de envio de materiais impressos aos alunos. Face às dificuldades de interação e do necessário autodidatismo do aluno, essa possibilidade foi rapidamente refutada.

Na nova modalidade de ensino, coube sobretudo às(aos) mães, pais e responsáveis, com a participação remota de professores, assumir a função de mediação e suporte aos filhos/as no processo de ensino-aprendizagem, isto é, coube a esses “atores sociais” colocar o currículo em ação, para que a formação de seus filhos/as sofresse menos impacto com a pandemia. Nesse sentido, pode-se dizer que uma experiência involuntária de *homeshcooling* foi assumida pelas famílias, tornando-se para as de baixa renda (e consequentemente de baixa escolaridade) um tema ainda pouco explorado pela pesquisa acadêmica, que pode lançar luzes não só sobre os impactos da pandemia na educação básica, como pode

ajudar a entender o que poderá ocorrer num cenário no qual o ensino domiciliar figure como uma das opções de escolarização no Brasil.

As mães são focalizadas de modo exclusivo na pesquisa, porque no contato realizado com uma das cinqüentas escolas estaduais sediadas em Campina Grande, Paraíba, durante reunião com a comunidade escolar, elas constituíam 90% do público presentes e somente mães responderam ao nosso convite para participação na pesquisa.

O estudo ora apresentado decorre de uma pesquisa mais ampla, em nível monográfico, na qual buscamos indicar as iniciativas de mediação por parte de mães de alunos do ensino fundamental anos finais no contexto do Ensino Remoto Emergencial, de escolas públicas, nos anos letivos de 2020 e 2021. No recorte de análise selecionado, destacamos o relato das mães sobre a mediação no contexto focalizado, tendo em vista o distanciamento professor-aluno e, sobretudo, a percepção unânime de que os filhos não acompanhavam a modalidade de ensino ou apresentavam alguma dificuldade.

Este capítulo está organizado em quatro partes, sendo a primeira esta introdução. A segunda diz respeito à descrição dos fundamentos teórico-metodológicos; a terceira apresenta a análise e, por fim, a quarta parte apresenta as considerações finais.

2. REALIZAÇÃO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Inserida no campo dos estudos em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), percebido como um campo problematizador das relações sobre a linguagem em uso, a pesquisa em foco parte de situação real, qual seja a identificação de que as mães, no período do ERE, assumiram a mediação escolar dos alunos de ensino da educação básica. Sendo assim, considera que os fundamentos teóricos e metodológicos são indissociados e atuam de forma recursiva.

Para compreender a situação que suscitou a pesquisa, partimos de uma revisão de estudos sobre as funções da escola, a mediação de aprendizagem e o ensino remoto.

Em relação às funções da escola, respaldamos-nos em Libâneo (2011) e Pérez Goméz (1998). Para o primeiro autor, as funções da escola são a preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania crítica, a preparação para a participação social e a formação ética. Para o segundo autor, as funções são as de socialização, preparação para o mundo do trabalho, preparação para a participação na vida pública, reprodução do conhecimento e do *status quo* e, por fim, reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Na perspectiva aplicada dos estudos linguísticos, consideramos as noções expostas por Lino de Araújo *et al* (2020), baseada nos estudos de Rojo (2009), quanto à escola enquanto a principal agência de letramento e de repasse do conhecimento sistematizado sobre a língua e sua literatura.

Qualquer dessas funções supõe a escola enquanto instituição na qual um trabalho coletivo é realizado por professores especializados em diversas áreas e coadjuvados por outros profissionais, a exemplo de psicopedagogos, psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, merendeiras, porteiros e demais funcionários do corpo técnico-administrativo.

Ainda sobre essas funções, cabe dizer que em qualquer delas uma proposta curricular é colocada em andamento. De forma geral, os estudiosos de currículo consideram a existência de três tipos de currículo, a saber: o currículo prescrito, o currículo real, ou em ação, e o currículo oculto. O primeiro desses diz respeito à pauta política, social e científica (SACRISTÁN, 2000) apresentada pelos documentos oficiais e pelos materiais didáticos. O segundo, o currículo em ação, é aquele colocado em andamento pelos professores durante suas aulas, tendo por base a prescrição dos documentos ou de livros didáticos. Segundo Libâneo (2004), este diz respeito à ação de implementação do que foi planejado para a aprendizagem e se efetiva no momento da interação professor-aluno. E, por fim, o currículo oculto, que diz respeito aos saberes extraescolares de docentes e discentes, vem à tona de forma evidente ou sub-repticiamente ao currículo em ação.

Na situação investigada em nossa pesquisa, observamos a relação entre o currículo oculto e aquele colocado em ação pelas mães, como mediadoras da aprendizagem. No caso em pauta, temos uma tensão entre o planejado e o que

estava sendo executado pelos professores/as no ERE e o que as mães, como mediadoras de aprendizagem, colocavam em ação.

Quanto à mediação, revisamos os estudos de Freire (1996) e Vygotsky (1989). De acordo com o educador brasileiro, na obra indicada, o professor atua enquanto uma espécie de orientador que estimula os alunos à construção e ao desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades no que diz respeito à produção ou construção do conhecimento.

Essa atuação ancora-se em perspectivas teóricas fundamentadas na psicologia, sobretudo no que diz respeito à mediação da aprendizagem como forma de interação entre dois sujeitos – um que ensina e um que aprende. Vygotsky (1989) postula a mediação como uma condição que, através da linguagem, capacita a criança a estabelecer representações mentais de objetos, situações e fenômenos do mundo em geral. Na perspectiva Vygotskyana, a linguagem desempenha um papel essencial na organização e no desenvolvimento dos processos de conhecimento e é através dela que os seres humanos incorporam conceitos.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1989) defende a relevância da interação do sujeito com o meio ao considerar que é a partir do contato com o ambiente e do convívio com outras pessoas e suas influências que este se desenvolve. E, para o estudioso, o desenvolvimento é o ponto determinante da aprendizagem, uma vez que este consiste na apropriação do envolvimento decorrente da interiorização de instrumentos e signos num contexto de interação. Nessa perspectiva, é através da interação que tem origem e são desenvolvidas as funções psíquicas especificamente humanas. A mediação, de acordo com Vygotsky (1989), contribui para o estabelecimento da autonomia do sujeito mediado em sua aprendizagem, posto que, segundo ele, o que um sujeito realiza de forma mediada, em cooperação, em um dado momento, será capaz de realizar sozinho em momento posterior.

Respaldado na teoria Vygotskyana, Feuerstein (1991) define duas formas de aprendizagem humana, sendo uma a experiência direta do aprendizado (EDA), a qual se dá a partir da interação do organismo com o meio; e a outra a experiência da aprendizagem mediada (EAM), que, por sua vez, necessita da presença de um ser humano e da organização, seleção, interpretação e elaboração por parte deste

acerca do que foi experimentado. Segundo o autor, para que haja a EAM, é preciso que o sujeito mediador esteja entre o estímulo e a resposta do aprendiz, como uma espécie de elo nesse processo. Nesse sentido, o teórico afirma:

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. [...] O mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 77).

Para o teórico, a mediação possui características particulares e a ação do mediador deve ser baseada na seleção, focalização e intensificação dos estímulos ao aprendiz em relação às suas experiências com o intuito de promover uma aprendizagem apropriada que intensifique as mudanças nesse sujeito. Para tanto, Feuerstein (1991) listou doze critérios de mediação que, segundo ele, estão presentes em um ato mediado, são eles: 1) *Intencionalidade e Reciprocidade*, cuja finalidade é provocar curiosidade e obter respostas; 2) *Significado*, cujo intuito é atribuir e compartilhar significados e valores; 3) *Transcendência*, para extrair e transferir conhecimento; 4) *Sentimento de competência*, que tem por objetivo desenvolver a autoconfiança do mediado; 5) *Regulação e controle do comportamento*, que visa reduzir a impulsividade do mediado; 6) *Comportamento de compartilhar*, cujo foco é incentivar o mediado a adquirir consciência do interesse comum; 7) *Individuação e diferenciação psicológica*, que pretende incentivar o mediado a adquirir consciência das diferenças interpessoais; 8) *Planejamento para o alcance de objetivos*, cujo intento é encorajar o mediado para que estabeleça metas, objetivos e meios para alcançá-los; 9) *Desafio*, que consiste na evocação do mediado à motivação para tentar algo novo e à perseverança; 10) *Percepção da consciência da modificabilidade humana*, cuja finalidade é que o mediado perceba o ser humano como sujeito modificável; 11) *Escolha da alternativa otimista*, que busca favorecer uma abordagem otimista e confiante a partir do estímulo ao mediado à crença na possibilidade de resolução e superação de problemas e obstáculos; e, por fim, 12) *Sentimento de pertencer*, que consiste na enfatização da pertença ao grupo por meio do desenvolvimento do sentimento de coletividade do mediado.

Retomando a concepção de Freire (1996) sobre educação, percebemos a importância da mediação na crítica que o autor faz à “prática bancária” de transferência de um conhecimento por parte professor, como mero transmissor, para o aluno, entendido como receptor, e na defesa da prática educativa voltada à promoção da autonomia do educando, sendo o papel de mediador - exercido pelo professor - extremamente necessário à conquista dessa autonomia. Na perspectiva freiriana, entende-se que, numa prática educativa voltada para a perspectiva progressista, é necessária a percepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Para o autor, é preciso compreender que o processo de formação não se configura a partir da concepção de um indivíduo como um objeto, mas na concepção de que o aprendiz e o ensinante são, ambos, conjuntamente, sujeitos da aprendizagem.

Pensando em funções da escola e em mediação, podemos afirmar que há pouca literatura disponível sobre as relações desses dois temas com o ensino remoto na educação básica, uma vez que esta modalidade de ensino se apresentou como a saída emergencial para o contexto da pandemia por COVID-19 e, em face da recenticidade, os estudos são ainda incipientes.

Com vistas a expor uma breve definição do ensino remoto, tomemos inicialmente o verbete no qual “remoto” é definido como “algo distante no espaço; distanciado”. Sobre esse tema, Dias-Trindade *et al* (2020) afirmam que a modalidade remota é resultante de uma resposta imediata à crise sanitária provocada pela Covid-19 com o intuito de preservar as atividades letivas e, portanto, caracteriza-se enquanto uma “mudança rápida dos processos de ensino e aprendizagem presenciais para modelos alternativos, tecnologicamente mediados.” (DIAS-TRINDADE *et al*, 2020. p. 6), de forma a transferir atividades realizadas no contexto de ensino presencial, em sala de aula, para uma modalidade não-presencial.

De forma semelhante, Hodges *et. al.* (2020) caracterizam o que chamam de Emergency Remote Teaching (ERT), em tradução livre Ensino Remoto de Emergência, como uma mudança temporária para um modelo de ensino alternativo em decorrência de uma crise ou emergência. Tal modelo, por sua vez, caracteriza-se

pelas práticas de ensino totalmente remotas, as quais, em outro contexto, seriam realizadas de forma presencial ou através de cursos híbridos e que serão retomadas nesses formatos mediante a diminuição ou extinção da crise ou emergência.

A partir de pesquisa do tipo estado da arte, Neves *et al* (2021) fazem um apanhado sobre as publicações acerca do ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, no decorrer do primeiro ano de vigência deste cenário, com o intuito de visualizar a produção do conhecimento sobre o tema no período que se estendeu de março de 2020 a março de 2021. Os resultados da pesquisa apontaram uma maior ênfase de discussão no âmbito do ensino superior, uma vez que mais de 80% das produções catalogadas discorriam sobre universidades e formação superior, sendo apenas uma das pesquisas relativas à Educação Básica. As principais problematizações encontradas nas pesquisas contempladas referiam-se, de forma enfática, às vulnerabilidades sociais dos alunos enquanto dificultadoras ao acesso ao ensino remoto, seguidas das questões relativas à saúde dos docentes, discentes e de populações vulneráveis.

Quanto às vulnerabilidades sociais, ao considerar a perspectiva de alunos do ensino médio durante a vigência do ERE, em uma instituição da rede pública de ensino no Brasil, Fonseca *et al* (2021) constataram que o ensino remoto acarretou impactos cruciais na vida e na aprendizagem desses estudantes. Segundo o autor, o ERE, ao passo em que possibilitou uma reestruturação no modo de estudo, promovendo autonomia e liberdade, também causou “efeitos perversos” decorrentes da necessidade imediata de adaptação ao modelo remoto, a partir do qual, constatou-se um baixo aprendizado proveniente de uma série de ausências, dentre as quais a falta de comunicação entre professores e alunos, a ausência do contato direto – extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem - e também, conforme destacado pelos autores, a falta de atenção, acentuada pelo ambiente familiar, provocando uma espécie de comodismo. Além dessas, a poluição sonora, constantes interrupções e cansaço para estudar foram apontados no rol dos efeitos supra referidos. Na perspectiva de Fonseca *et al*, o ERE expôs

uma problemática crônica no ensino público brasileiro, cujo acesso às aulas é limitado pela falta de aparelhos adequados, internet de qualidade e tempo dedicado ao estudo, ao estratificar a formação sócio crítica e igualitária de todos os alunos. (FONSECA *et al.*, 2021. p.10).

Tendo em vista o objetivo indicado na introdução, realizamos uma pesquisa exploratória situada no âmbito do paradigma interpretativo/qualitativo (MOREIRA; CALEFFE, 2006), na área dos estudos da Linguística Aplicada, para investigarmos um fenômeno social que une linguagem e ensino.

A geração de dados foi realizada no início do primeiro bimestre letivo de 2022, quando as instituições escolares da rede pública estadual paraibana retomavam as atividades escolares de forma híbrida (parte do período letivo presencial e parte remota), após o período de ERE em decorrência da pandemia pela Covid-19.

Realizamos a pesquisa com oito mães de alunos do ensino fundamental anos finais de uma das mais de cinquenta escolas que compõem a rede estadual de ensino da Paraíba, na cidade de Campina Grande. O perfil das entrevistadas caracterizou-se como o de mulheres numa faixa etária entre 32 e 49 anos, com grau de escolaridade variado entre ensino fundamental incompleto e ensino médio incompleto, cuja ocupação principal era relacionadas às atividades domésticas, conforme sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil das participantes

Sujeito	Idade	Escolaridade	Nº de filhos /as	Filhos/ as na escola	Ocupação
ME1	32	EMC	4	3	Doméstica
ME2	32	EMC	2	2	Doméstica/revendedora
ME3	35	EMC	2	2	Doméstica
ME4	35	EMC	4	4	Doméstica
ME5	40	EFI	5	2	Doméstica
ME6	41	EFI	2	2	Doméstica
ME7	49	EFI	8	4	Doméstica
ME8	49	EFC	9	4	Doméstica

Fonte: As autoras (2022).

Para realizarmos a consecução do objetivo delineado, utilizamos a entrevista não-estruturada (MOREIRA; CALEFFE, 2006), como instrumento propiciador de um conhecimento maior acerca de nossas entrevistadas/colaboradoras e de suas concepções acerca do tema proposto, englobando também depoimentos sobre outros temas correlacionados ao tema central da entrevista, livremente apresentados. Realizamos as entrevistas de forma presencial através de registros orais gravados e também através de chamada de áudio, gravada, considerando a disponibilidade e preferência das participantes. Em média, cada entrevista durou de 30 a 40 minutos. Posteriormente, os dados foram transcritos de forma ortográfica, uma vez que a transcrição fonético-fonológica dos dados não intervinha no entendimento dos mesmos, tampouco a indicação de itens supra e para linguísticos.

De posse da transcrição dos dados, passamos ao procedimento de leitura em profundidade, tendo em vista indicar as iniciativas de mediação por parte de mães de alunos do ensino básico no contexto do Ensino Remoto Emergencial, nos anos letivos de 2020 e 2021.

3. MEDIAÇÃO FEITA EM CASA: O QUE OS DADOS NOS REVELAM

Os dados gerados se mostraram muito ricos, pois as colaboradoras, de modo geral, se sentiram à vontade “para conversar”, falando com desenvoltura sobre a experiência doméstica com o ensino remoto. A leitura dos dados em profundidade permitiu unitarizar diferentes excertos das oito entrevistas e reagrupá-los em categorias. No que diz respeito à mediação, identificamos quatro núcleos temáticos, que passarão a ser apresentados a seguir.

3.1 Percepção das mães acerca da mediação e métodos utilizados

Uma vez que a aprendizagem centrada na interação aluno-professor com base na mediação de conhecimento por parte do professor ficou prejudicada, em virtude das limitações provocadas pelo ERE, coube então às mães entrevistadas assumir a mediação didática com seus filhos/as. O modelo de ensino remoto demandou a assunção de novos papéis por parte das participantes da pesquisa. Considerando o afastamento entre professores e alunos, o comprometimento da

interação e, consequentemente, a dificuldade na assimilação dos conteúdos e a realização das atividades escolares, bem como a evasão escolar ao longo do ERE, a mediação começa com o papel de incentivo e a supervisão dos estudos.

As participantes relataram a necessidade de assumir o papel de supervisoras das atividades de seus filhos/as, em virtude da dispersão experienciada durante o ERE, numa espécie de garantia de que eles não migrassem para atividades distintas, nos momentos destinados tanto às aulas remotas, quanto às demais atividades escolares, como podemos perceber nos excertos abaixo apresentados:

Exerto 1: A gente [a mãe e os filhos mais velhos] tinha que tá em cima. Porque estudando em casa eles pensavam que não tavam na escola aí eu tinha muito que ficar em cima deles dois pra eles fazer. (ME5).

Exerto 2: tinha que tá em cima, tinha que tá explicando, ensinando, olhando... porque tem um que não gosta muito de estudar... (ME4).

Exerto 3: Porque assim, se a criança tá tendo aula online, será que tá mesmo na aula? Às vezes ele sai. De vez em quando tá saindo porque... quando meus meninos mesmo tava online saía. Aí eu dizia “epa, meu filho, é aula, não é pra sair.” Entendeu como é? (ME2).

A participante ME5, no exerto 1, aponta que, por vezes, a supervisão era executada não apenas por ela, mas por outros familiares, a exemplo dos irmãos mais velhos. Tal como visto nos excertos 2 e 3, o foco inicial não era exatamente a mediação de conteúdos, mas o controle, a garantia da execução das atividades escolares e da permanência nas aulas on-line. Essa mediação calcada no incentivo e controle das atividades, relaciona-se, sobretudo, ao critério de mediação de regulação e controle de comportamento, descrito por Feuerstein (1991).

Essa supervisão mostrou-se também estar associada a um significativo valor dado à escola e ao processo educacional de seus filhos/as, como forma de crescimento, desenvolvimento e superação. Percebemos essa valorização e, consequentemente, um estímulo maior à permanência e à realização das atividades escolares por parte das participantes com grau de escolarização incompleto, conforme podemos conferir no exerto abaixo:

Exerto 4: Como eu sou mãe solteira, aí só tem eu. Aí ficava em cima direto [...] Eu digo “olhe, pegue um livro, deixe essa bola de lado... pegue um livro pra ficar aprendendo mais, porque tu sabe que

eu não tenho estudo, não tenho muita leitura e tu tem, pra tu focar mais no estudo (ME6).

A participante descreve no excerto 4, o incentivo dado ao filho como uma espécie de garantia de prosperidade através dos estudos; parece que a supervisão das ações do filho no ERE, sobretudo para as mães com menor escolaridade e menos jovens, como é o caso de ME6, implicava fiscalizar se as atividades escolares estavam sendo feitas e em reafirmar a importância da escola, em face da situação pandêmica.

Além dos papéis de incentivo e supervisão, como forma de garantir um maior desempenho em relação à aprendizagem dos filhos/as, as entrevistadas tentavam complementar as ações dos professores, realizando outras atividades de mediação relacionadas ao suporte nas atividades propostas. Para assumir esses papéis, todas as participantes relataram algum tipo de dificuldade para a mediação dos conteúdos estudados e atividades realizadas por seus filhos/as durante o período de ERE. Um aspecto que nos chamou atenção enquanto justificativa para tal dificuldade por metade das participantes foi o fato de que, por possuírem grau de escolaridade incompleto, a série cursada pelos filhos/as durante o ERE quase sempre era posterior à série na qual elas interromperam os estudos. Discutiremos esse ponto no tópico seguinte.

3.2 Mediação ancorada na experiência pregressa de educação

Apesar da dificuldade relatada por todas as participantes para a realização da mediação de conteúdos e atividades, considerando as necessidades de seus filhos/as, percebemos um louvável e destacável empenho das mães em apoiá-los, dentro de suas possibilidades, e contribuir positivamente para sua aprendizagem. Para tanto, elas buscavam estratégias e métodos para sanar as dificuldades apresentadas. Dessa forma, buscavam recordar suas experiências pregressas de educação para, a partir delas, orientá-los/as.

Contudo, segundo as mães, esse embasamento em experiências anteriores não foi suficiente, em virtude da mudança dos currículos escolares ao longo do tempo e do espaço de tempo passado desde que elas – ou seus filhos/as mais velhos, que por vezes auxiliavam os irmãos – estiveram na escola. A inclusão, por

exemplo, de novos componentes nos currículos escolares em relação ao currículo vigente na experiência educacional de uma das mães foi uma dificuldade citada por uma participante, conforme se pode verificar no excerto a seguir:

Exceto 5: Eu tive dificuldade em algumas matérias. Por exemplo, matemática e espanhol, porque no meu tempo não tinha espanhol, pra eles já tem... (ME4).

No excerto 5, a participante descreve a diferença do currículo escolar vigente à época em que fora estudante e o currículo escolar atual, uma vez que, no seu período de estudante, a Língua Espanhola não era contemplada na proposta curricular e, durante o ERE, esta compunha o currículo referente às línguas estrangeiras. Mesmo sem nenhuma experiência de estudo dessa língua, essa mãe precisou atuar enquanto mediadora da aprendizagem de seus filhos/as.

Outra entrevistada destacou o espaço de tempo entre a sua experiência enquanto aluna e a experiência do filho, o que a fez recorrer a seus filhos/as mais velhos, irmãos dos alunos inseridos no ERE, pois haviam tido experiências enquanto alunos há menos tempo:

Exceto 6: Eu tinha muita dificuldade. Porque faz tempo que eu estudei, voltei a estudar agora. E, assim, as matérias de antigamente não é como hoje, as atividades... são muito diferentes. Aí eu pedia ajuda aos irmãos pra os irmãos ensinar a eles... e... assim... tiveram um pouco de dificuldade porque eles já tavam na série mais elevada. Os conteúdos que vinham pra os outros dois, eles tinham... assim... esquecido um pouco. (ME5).

No excerto 6, a participante associa o espaçamento temporal entre sua experiência educacional e a de seu filho como agravante da mediação. Por sua vez, diferentemente do excerto anterior, a participante associa não só a mudança dos currículos escolares, mas também a própria recordação do que fora estudado enquanto aluna. Por esse motivo, ela recorreu aos irmãos/as mais velhos, devido à proximidade temporal da experiência educacional entre os irmãos. Contudo, segundo a mãe, apesar dessa proximidade, os mais velhos, por vezes, também não recordavam dos conteúdos abordados no ERE.

A partir dos excertos apresentados, notamos a incompatibilidade entre a escolaridade e habilidades das participantes e o que lhes fora demandado ao longo

do ERE, no que concerne à mediação da aprendizagem de seus filhos/as em contexto remoto. Tanto as mães com escolarização incompleta, quanto as com escolarização completa, buscavam suprir as lacunas para a realização da mediação, fossem elas decorrentes do tempo e das mudanças desde sua experiência escolar pregressa ou da ausência dessas experiências e, consequentemente, do desconhecimento dos conteúdos ministrados pelos professores de seus filhos/as. Os dados nos levaram a perceber, então, que a principal tentativa de suprir tais lacunas foi por meio da pesquisa em plataformas *on-line*, sobre o que discorreremos a seguir.

3.3 Mediação ancorada na realização de pesquisas *on-line*

Metade das participantes alegou a necessidade de complementar os conhecimentos necessários à mediação dos conteúdos estudados por seus filhos e das atividades realizadas por eles por meio de pesquisas na internet. Ferramentas de busca e plataformas *on-line* como *Google* e *YouTube* foram citadas pelas mães como fontes de suas pesquisas. Quando a compreensão a partir das explicações do professor ou do material didático disponível ao aluno em casa não era suficiente, elas recorriam a essas plataformas em busca de ampliar ou construir seus conhecimentos acerca de dado conteúdo, para, então, mediar a aprendizagem dos filhos/as.

O expressivo engajamento das mães no auxílio aos seus filhos/as foi algo que, particularmente, nos chamou atenção. Os múltiplos recursos – pesquisas em canais educativos, em plataformas de vídeo como o *YouTube* e em sites de busca a exemplo do *Google* – bem como outras estratégias buscadas por elas, visando a mediação da aprendizagem, dentro de suas possibilidades e limitações naquele contexto, foram determinantes à manutenção de seus filhos na escola durante o ERE e a minimização, dentro do possível, das dificuldades de aprendizagem experienciadas no período. Podemos observar isso a partir do excerto abaixo:

Excerto 7: Se eu não entendia, aí, ia pro celular. Pra mostrar pra ele... pesquisar pra mostrar pra ele como era pra fazer. [...] Entender pra explicar a eles. Assim [...] assim, era ruim de explicar a eles" (ME5).

No excerto 7, a participante descreve o respaldo encontrado na internet para sanar possíveis dúvidas e incompREENsões sobre os conteúdos abordados pelos professores nas aulas remotas de seus filhos/as. A participante buscava através das pesquisas, estudar para compreender o assunto e, então, poder sanar possíveis dúvidas e incompREENsões deles através da mediação possível de ser construída.

Outra participante relatou dificuldades em associar os materiais encontrados nas pesquisas *on-line* aos conteúdos e às atividades propostas pelos professores e, com isso, indiciou outro desafio da mediação durante o ERE: a assimilação dos conteúdos pesquisados, como podemos perceber no excerto seguinte:

Exceto 8: Tem dever, assim, que eu não entendia, não sabia como era que ia fazer. Aí eu ia pro *YouTube*, aí no *YouTube* já era diferente... eu não sabia qual daqueles eu escolhia. Não tem no *YouTube*, você tem... você acha algumas perguntas, mas não é, sempre é diferente algumas perguntas que você acha (ME7).

A participante descreve, no excerto 8, que quando não compreendia as atividades propostas pelos professores e, portanto, não poderia auxiliar os filhos/as exercendo papel de mediadora, recorria à plataforma de vídeos *YouTube*. Contudo, ela alega que as atividades expostas e solucionadas nos canais de estudo da plataforma não correspondiam às atividades propostas pelos professores, assim, a estratégia utilizada pela participante não lhe apresentava uma imediata solução para a mediação da aprendizagem.

Outra participante informou que recorria aos recursos *on-line*, mas também buscava o auxílio e suporte dos professores de seus filhos/as quando tais recursos não sanavam suas demandas, conforme aponta o excerto abaixo:

Exceto 9: Tinha coisa que eu entendia e tinha coisa que eu tinha que pesquisar. Entendeu como é? Pra eu saber o que eu tinha que explicar pra eles. Aí quando eu não podia pesquisar, eu falava com alguns professor. Porque toda vez que eu tinha uma dúvida, pesquisava no *google*, mas às vezes faltava algo, entendeu? Faltava alguma coisinha pra eu explicar pra eles. Aí às vezes eu perguntava ao professor (ME2).

A participante 2 indicia, no excerto 9, a necessidade da confirmação por parte do sujeito mais experiente – o professor – já que a busca empreendida na internet não resolia sua demanda ou gerava outra, o que não a tornava apta para a mediação. Por esse motivo, a participante alega que recorria a alguns professores

para que estes solucionassem seus questionamentos e ela pudesse, então, auxiliar os filhos/as. Percebemos, assim, a atuação de docentes não só no atendimento aos alunos, mas também às mães que, por sua vez, desempenhavam papel de mediação complementar ao exercido por eles durante as aulas.

A partir dos excertos expostos neste tópico, notamos um comprometimento na aprendizagem desses alunos decorrente das dificuldades maternas em relação à mediação didática, além da dificuldade de acesso às aulas no ERE, que era o motivo pelo qual as mães estavam se desdobrando, pois, precisavam estudar os conteúdos para poder mediá-los. No caso das mães que não dominavam os conteúdos abordados pelos professores ou não conseguiam transpô-los aos filhos/as e precisavam pesquisar, percebemos certa associação com as atitudes fundamentais de um professor (LIBÂNEO, 2011), quanto ao papel da efetiva mediação no ensino e não da mera transmissão de informações, com vistas ao acúmulo de conhecimentos. Percebemos um empenho em conhecer e aplicar “estratégias de ensino” distanciadas de técnicas instrumentais ou de repetições de habilidades mecanizadas; bem como um empenho em busca de atualização científica.

Dentre as estratégias para a mediação dos vários conteúdos, focalizamos com especial interesse a mediação do conteúdo de Língua Portuguesa, a ser apresentada no tópico a seguir.

3.4 Mediação da aprendizagem de Língua Portuguesa

Enquanto pesquisadoras inseridas no campo da linguagem com foco em Língua Portuguesa, problematizamos para além das funções pretendidas pela escola, descritas em tópico anterior, a função apresentada por Lino de Araújo *et al* (2020) acerca da escola enquanto agência de letramento e de preservação da língua e de sua cultura. Dessa forma, consideramos relevante ao nosso estudo, durante a geração dos dados, uma questão voltada especificamente para mediação do conteúdo do componente de estudo da língua. Para tanto, consideramos as impressões das mães, sobretudo, na mediação associada às atividades de leitura e escrita. Percebemos, então, dentre as mães que desempenharam atividades de

mediação no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, dificuldades enfrentadas no que diz respeito às atividades de escrita, conforme indicam os excertos abaixo:

Exerto 10: É... nas leituras eu ajudava, agora quando era no texto, que era difícil, aí eu não ajudava não. Na leitura não, na leitura, eu ajudava elas. Eu gostava mais da leitura, porque sempre eu engol... letra... Pra escrever, eu tinha, porque eu engolia letra, tinha as letra que eu engolia o “a”, o “r”, aí engolia o “o”... aí eu era mais na leitura mesmo (ME8).

Exerto 11: A dificuldade foi mais pra fazer... é... texto [...] Foi mais o que a gente precisou muito da professora. Muito mesmo. [...] o que eu fazia, o que eu fazia não, o que eu ajudava os meus dois filhos, não era o que ela queria.[...] Quando a gente enviava o que a gente fez, ela mandava fazer tudo de novo do jeito que ela queria.(ME2).

No exerto 10, a participante relata dificuldades relacionadas ao domínio de certas habilidades de escrita. A participante descreve uma dificuldade em relação à escrita dentro da norma padrão e atribui a essa dificuldade o empecilho na mediação das atividades de escrita a serem respondidas pelo filho.

No exerto 11, a participante indica dificuldades específicas quanto à produção textual, pois, segundo ela, os textos apresentados pelos filhos, a partir de sua mediação, não atendiam às solicitações da professora. Questionada sobre esse não atendimento, a participante esclareceu tratar-se dos tópicos de encadeamento das ideias do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme aponta o exerto 12:

Exerto 12: Era mais, assim... por exemplo... era mais no negócio de... porque não tem o que... você tem que fazer o começo, aí tem o do meio... como é? Pesquisadora: Desenvolvimento? ME2: Isso. Aí depois tem o outro. Pesquisadora: Conclusão? ME2 Isso. É. Era o que eles mais ficavam em dúvida. Pesquisadora: De desenvolver as ideias no texto? ME2 Isso. Entendeu como é? (ME2).

No exerto 12, a entrevistada solicita ajuda da pesquisadora quanto à nomeação das partes que compõem um texto, aspecto sobre o qual ela teve dificuldade para auxiliar os filhos/as durante o ERE, o que demonstra uma possível permanência das dúvidas acerca destes após as tentativas de mediação na produção textual.

Outra participante destacou a dificuldade enfrentada pelo filho em relação à leitura, desde a decodificação dos signos linguísticos à compreensão e interpretação textual, conforme podemos perceber no excerto seguinte:

Exerto 13: Assim, eles não lê corretamente. Sempre ele, ali empaca, não entende o que tá lendo pra eles fazer assim as coisas... entender as coisa que ele tá escrevendo, mas não tá entendendo o que ele tá tendo que escrever na tarefa. (ME5).

A participante descreve a atividade de decodificação realizada pelo filho como insuficiente à compreensão e interpretação do texto, o que, segundo ela, lhe impede a realização das atividades relacionadas ao texto propostas pelo professor.

Os excertos apresentados neste tópico nos direcionam à percepção de um comprometimento do letramento, enquanto o emprego estratégico das habilidades de leitura e escrita em contextos específicos, a ser desenvolvido na escola, em virtude das dificuldades relatadas pelas participantes sobre as atividades demandadas pelo componente Língua Portuguesa. Percebemos esse comprometimento da função de letramento tanto a partir do relato sobre dificuldades dos alunos em realizar a leitura satisfatória do texto, que lhes permitisse a compreensão deste, quanto das relacionadas ao emprego das habilidades de escrita na construção de um texto com encadeamento de ideias.

Os dados nos levam a pensar que, em virtude da limitada interação professor-aluno no ERE, as entrevistadas passaram a atuar na tentativa de estabelecer um elo entre os conteúdos apresentados pelos professores nos encontros remotos e seus filhos/as (alunos/as), com vistas a garantir uma aprendizagem mais satisfatória ou, ao menos, amenizar os impactos negativos percebidos. Dessa forma, as mães passaram a utilizar recursos e estratégias possíveis para auxiliar a aprendizagem dos filhos/as, vivenciando, portanto, uma tensão entre o que Libâneo (2004) denomina como currículo real, que é o planejado e executado pelos/as professores/as, e a mediação elas podiam fazer junto aos seus filhos, como alunos/as. Na impossibilidade dessa mediação, o discurso de valorização da escolarização como asseguradora de um futuro promissor foi reiteradamente apresentado nos dados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia pela Covid-19 surpreendeu a todos no início do ano de 2020. A ausência de preparo para lidar com o vírus, as medidas necessárias à prevenção, os métodos de tratamento da doença passaram a ser questões centrais no ramo da saúde. O necessário distanciamento social como prevenção ao contágio resultou, no âmbito educacional, na adoção do ERE. Se no contexto de saúde não havia prescrições claras em relação à doença, no contexto educacional também não havia prescrições curriculares em relação ao modelo de ensino adotado como forma de minimizar os impactos da pandemia e garantir a continuidade do processo educacional em nível mundial. O desafio inicial do ERE esteve relacionado justamente à ausência de um currículo que orientasse a prática docente em contexto de ensino remoto. Desse modo, tentou-se direcionar as práticas curriculares previstas para o ensino presencial e regular para a nova situação.

Alunos, professores, gestores escolares, mães, pais e responsáveis e todos que compõem a comunidade escolar tiveram que se adaptar rápida e quase autodidaticamente à nova realidade de ensino. Nesse contexto, conforme indicado nos dados, o distanciamento não se limitou apenas a um aspecto físico/espacial, mas também à interação aluno-professor. Com isso, no cenário investigado pela pesquisa, as mães entraram em cena como mediadoras de aprendizagem, independentemente do seu próprio nível de escolarização.

O processo de geração de dados, através de entrevistas semiestruturadas que foram entendidas pelas colaboradoras como “uma conversa com a moça lá da universidade”, permitiu que indiciássemos as iniciativas de mães de alunos/as do ensino fundamental anos finais. Essas iniciativas são antecedidas pela percepção de que no ERE havia um distanciamento professor-aluno e que isto não favorecia a aprendizagem e, sobretudo, a percepção unânime de que os filhos/as não acompanhavam a modalidade de ensino ou apresentavam alguma dificuldade.

As iniciativas de mediação, propriamente ditas, envolvem desde o acompanhamento da aula, apenas ouvindo, enquanto realizam outras atividades, à conversa por aplicativo de mensagem ou ligação telefônica com professores/as para sanar dúvidas dos filhos/alunos/as e as suas também, a fim de mediar com mais acerto. Além dessas, foram indicadas de modo recorrente pelas participantes as

pesquisas *on-line*, a mobilização da sua experiência pregressa de escolarização ou de outros filhos/as mais adiantados/as.

Quanto aos conteúdos e componentes que se mostraram mais difíceis, as mães mencionaram o espanhol, por ser um componente recente no currículo e nunca estudado por elas, assim como Língua Portuguesa, notadamente nas atividades de produção de texto.

Além dessas dificuldades, todas as mães entrevistadas relataram algum tipo de prejuízo na aprendizagem de seus filhos/as decorrente desse afastamento e tentaram, dentro de suas possibilidades, minimizar tais prejuízos, que supomos ser uma espécie de preocupação, no sentido de que, sem escolarização, o futuro das crianças será tão difícil quanto o presente delas.

Por fim, à guisa de conclusão, cabe dizer que a aprendizagem sofreu impactos negativos decorrentes do próprio ERE, modelo desconhecido inclusive dos professores, que, juntamente com a comunidade escolar, foram chamados a construir experiências e modos de fazer/operar nessa modalidade de ensino e, por esse motivo, apresentaram diversas dificuldades na adaptação e execução de suas atividades no contexto remoto. Percebendo isto, as mães entrevistadas buscaram mediar a aprendizagem dos filhos/as, tentativa que também apresenta diversos comprometimentos, devido a fatores econômicos, educacionais e estruturais. No entanto, a atuação dessas mães – mulheres de baixa renda, pouca escolarização e que desenvolvem múltiplos papéis –, merece ser estudada mais a fundo, a fim de que melhor se compreenda o funcionamento do ERE na escola pública paraibana, que foi apontada como uma das melhores do Brasil.

Isto posto, cabe por fim refletir que uma eventual proposta de *homeschooling* para os alunos como os focalizados na pesquisa pode se configurar como um cenário de segregação escolar, social e de letramento.

REFERÊNCIAS

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Suzana. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v. 13, n. 32, jan./dez., 2020.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael; FALIK, Louis. **Além da Inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael. Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. In: FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina S.; TANNENBAUM, Abraham J. (ed.). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications**. London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1991. p. 3-52.

FONSECA, Gabriel Cabral *et al.* As vozes de alunos do ensino médio acerca do ensino remoto emergencial: possibilidades e desafios na aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e32210817436, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17436>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. p. 21-45.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 25-43.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão professor ou Adeus professor, adeus professora?. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-29.

LINO DE ARAÚJO, Denise; OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois; NASCIMENTO, Antonio Naéliton. **As funções da escola para a educação básica**. Texto para aula. 2020. 05-35p. No prelo.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa:** para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; VALDEGIL, Daniel de Assis; SABINO, Raquel do Nascimento Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. I.], v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em 11 dez. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. As funções sociais da escola. *In: SACRISTÁN, José Gimeno. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-45.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

É MINHA OPINIÃO E PONTO: ESCREVENDO TEXTOS OPINATIVOS PARA FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

FÁBIO ALVES PRADO DE BARROS LIMA
DENISE LINO DE ARAÚJO

1. INTRODUÇÃO

As escolas precisaram adaptar seus currículos de acordo com as mudanças decorrentes nos documentos oficiais, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Nesses textos, a concepção de escrita focada em sequências tipológicas (GUEDES; FISCHER; SIMÕES, 2000) passa a centralizar-se no estudo dos gêneros textuais e das práticas de escrita baseadas nos campos de atuação de cada gênero. Assim, os sujeitos devem, além de conhecer os aspectos compostionais e linguísticos, observar os temas e as exigências situacionais, de modo a compreender qual sua importância enquanto usuário da língua para atuar socialmente quando necessário.

O destaque para a relevância social da escrita é condição necessária para o reconhecimento do indivíduo enquanto voz na sociedade. Desse modo, os estudantes devem manifestar suas opiniões, que necessitam de validação não apenas no contexto escolar, limitado à leitura de um professor e de alguns alunos, mas no compartilhamento das produções em situações reais de uso. Com isso, entende-se que pode haver uma convergência sobre a concepção defendida pelos documentos oficiais e as práticas de letramento fomentadas em sala de aula, correspondendo às expectativas apontadas por Silva e Lino de Araújo (2011). Para tanto, defendemos que, junto às atividades de caráter epilinguístico (FRANCHI, 1991), os estudantes saibam manifestar suas ideias com base nas exigências situacionais de cada gênero, relacionando oralidade e escrita, bem como usando adequadamente os elementos dessas práticas linguísticas, a exemplo da pontuação em textos escritos com registro formal.

Considerando tais discussões iniciais acerca da importância da escrita e da manifestação das vozes dos alunos em produções socialmente relevantes, propõe-se descrever a realização de um estágio supervisionado em uma turma do 2º

ano do Ensino Médio. Essa experiência, por sua vez, teve como objetivo geral de aprendizagem monitorar o uso da pontuação e da influência da oralidade na escrita, percebendo efeitos de sentido decorrentes da adequação (ou não) dos usos. Os objetivos específicos de aprendizagem, por sua vez, estão elencados a seguir:

- Identificar informações relativas ao tema “saúde mental” em variados gêneros;
- Utilizar estratégias de leitura (hipóteses, conhecimento de mundo, localização de informações, comparação de informações, inferências) para análise e para auxílio na produção de textos ligados à saúde mental;
- Discutir as divergências relacionadas aos registros de usos no modo de expressar as opiniões acerca da saúde mental;
- Opinar sobre o tema estudado de acordo com as exigências situacionais da carta do leitor/comentário on-line;
- Analisar, em cartas do leitor/comentários on-line sobre saúde mental, os efeitos de sentido resultantes dos usos baseados na oralidade e na escrita; e
- Produzir textos opinativos sobre matérias jornalísticas, monitorando o uso da pontuação e da influência da oralidade na escrita.

Apresentados os objetivos, prosseguimos para a fundamentação teórica deste relato de experiência, que conta também as seções de descrição da escola e da turma, seguida de descrição da experiência e considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico, que apresenta os fundamentos teóricos para descrição e a análise da experiência de estágio, é dividido em duas partes. A primeira é destinada à discussão sobre os gêneros textuais. A segunda, por sua vez, está voltada para a relação entre oralidade e escrita.

2.1 Concebendo os gêneros textuais para a sala de aula

De acordo com Volóchinov (2017), existem demandas sociais de comunicação com as quais precisamos lidar no processo de negociação de sentidos. Esse processo, que é, de modo mais amplo, denominado situação

(VOLÓCHINOV, 2019), leva em consideração os participantes do diálogo, o espaço e o tempo em que estão presentes e o tema central da conversa. A definição de tais aspectos passa pelo critério da orientação social, fundamento da palavra na sociedade, e conduz ao estabelecimento de enunciados concretos relativamente estáveis para cada situação, representando, portanto, uma primeira conceituação do que seria gênero textual.

Com o avanço das discussões realizadas pela Linguística Textual, Marcuschi (2002) complementa a definição de gênero textual ao afirmar que se trata de uma união entre os aspectos situacionais, compostionais, estilísticos e funcionais. Nessa perspectiva, precisamos verificar a situação em que o gênero ocorre, a sua estrutura formal, as possibilidades de intervenção do escritor durante a produção e a função social cumprida por aquele texto. Com isso, mais do que o entendimento da situação e da estrutura, é relevante observar o papel do indivíduo enquanto sujeito criador e do texto enquanto construto de ação social. Essa mudança traz grande contribuição para o ensino, pois coloca o estudante como sujeito com experiências e usos linguísticos próprios e que devem ser ressaltados, assim como reforça a necessidade de ultrapassar o ambiente escolar para que os textos de outras esferas de circulação sejam analisados e publicados nelas pelo aluno, tornando a aprendizagem mais significativa ao produzir textos (MARCUSCHI, E., 2001).

Considerando tal perspectiva, a função social de expressar a opinião acerca de um texto anteriormente lido deve ser enfatizada na escola para fazer com que o estudante, protagonista no ensino e cidadão em formação, tenha experiências próprias do mundo letrado: retomar leituras realizadas, a fim de confirmar ou refutar as ideias, contribuindo com uma nova produção que gerará outras contribuições (KOCH, 2000). A ênfase nessa função leva a considerar o uso das cartas do leitor e dos comentários on-line.

Com base em Haeser (2005) e em Barros e Carreiro (2015), percebemos uma aproximação no propósito desses gêneros, os quais possibilitam a interação entre leitores e ligam os sujeitos à esfera jornalística, fulcral para formar um indivíduo ciente das temáticas sociais. Nesse sentido, caso quisermos trabalhar com textos que opinam sobre um tópico de relevância social, torna-se ainda mais fundamental a ultrapassagem do espaço escolar, pois a voz do estudante deve ressoar em outros

ambientes com os quais ele possivelmente poderá lidar se tiver o interesse em seguir a carreira acadêmica ou em ingressar no mercado de trabalho.

A observação sobre tais gêneros textuais, porém, nos faz recorrer às possíveis diferenças entre os textos, que, por conseguinte, encaminham para a reflexão sobre a relação entre oralidade e a escrita.

2.2 Oralidade e escrita: pontos de encontro

A conceituação de gênero textual está associada às concepções discursivas do oral e da escrita, que, para Marcuschi (2001), compreendem extremos de um contínuo no qual podemos situar as diversas práticas linguísticas. Nesse sentido, oralidade e escrita coexistem em um mesmo espaço, estando interligadas pela atuação em gêneros textuais nos quais os usuários da língua exercem funções a partir de textos falados e, concomitantemente, necessitam do apoio escrito para fins organizacionais, como se observa no comércio. É por tal razão que é possível falar em culturas escritas, as quais são formadas por experiências distintas com a operacionalização da escrita e a interferência da oralidade em sua composição (GALVÃO; BATISTA, 2006).

A percepção da oralidade e da escrita enquanto práticas não dicotômicas permite com que Marcuschi (1997) aponte a diferença entre ambas, voltada para os usos ao invés do sistema. Desse modo, existem ocorrências mais frequentes de uma e de outra. Consideramos, contudo, essencial para a formação do aluno o conhecimento de noções próprias da escrita, como a pontuação, haja vista a presença de elementos próprios desse sistema em textos escritos de registro formal. Sendo assim, no ensino, o estudante deve ter ciência não apenas de que existe uma influência mútua entre as práticas linguísticas, mas também de que a escrita possui sistemas com os quais ele deve trabalhar caso deseje produzir textos com maior grau de formalidade.

Quando se trata das cartas do leitor e dos comentários on-line, percebe-se que as primeiras costumam apresentar registros formais escritos com maior frequência em razão da interferência do veículo de comunicação (HAESER, 2005). A atuação social de leitores tornou-se mais ampla a partir do surgimento dos comentários on-line, que lhes possibilitaram opinar sobre matérias jornalísticas

supostamente sem a intervenção do corpo editorial dos periódicos nos textos originais. Nesse sentido, traçamos um paralelo entre esses gêneros, pois, embora tenham algumas diferenças composticionais e situacionais, a exemplo do formato relativamente definido da carta do leitor e da coautoria junto às revistas e aos jornais, ambos permitem expressar as opiniões acerca de uma publicação anterior. Para o contexto tecnológico atual, os comentários on-line podem, ainda, auxiliar os indivíduos a entenderem melhor como funciona a carta do leitor.

3. A ESCOLA E A TURMA

Escolhida para as atividades de estágio supervisionado, a Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima fica localizada no perímetro urbano de Campina Grande, precisamente no bairro de José Pinheiro, o qual é um bairro, em sua grande parte, residencial. Por meio da primeira atividade diagnóstica realizada no estágio, verificou-se que alguns alunos residem na mesma localidade da escola e os demais vivem em regiões situadas a leste e a sudeste da cidade, como em Belo Monte e em Nova Brasília. Sendo assim, percebe-se que os alunos possuem, em sua maioria, baixa renda familiar, porém estão em uma escola de maior relevância nas proximidades, pois atende alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio.

Em relação ao Ensino Médio, é importante frisar que, no início do ano letivo de 2022, houve a implantação do Novo Ensino Médio, que trazia mudanças curriculares. A alteração, contudo, não se deu nos três anos escolares, restringindo-se aos alunos ingressantes daquele nível, ou seja, aos do 1º Ano Médio. Tal ideia suscita o questionamento sobre a preparação das escolas para a condução desse novo modelo, que, embora em discussão há anos, parece retroceder quanto à formação holística do indivíduo e especializar os sujeitos para tarefas mais técnicas (FERREIRA; RAMOS, 2018; SÜSSEKIND, 2019; FERREIRA *et. al.*, 2020).

Quanto à organização das salas, não havia uma divisão das turmas no formato alfabético (turmas A, B, C...), porém as salas eram organizadas presencialmente em filas indianas, o que pode indicar, ao mesmo tempo, um distanciamento do tradicionalismo pela falta de divisão alfabética e uma aproximação devido à presença das filas (FLACH; BEHRENS, 2008). Além disso, é

válido mencionar que a turma contava com menos de vinte alunos, suscitando a ideia de uma aprendizagem mais individualizada para cada sujeito e uma menor chance de um ensino neoliberal nos moldes criticados por Freire (2016).

A turma escolhida para a realização do estágio supervisionado foi a turma única do 2º Ano - Médio, que, conforme atividade diagnóstica realizada no primeiro dia de aula, não tinha repetentes. Embora não houvesse alunos com reprovação naquela série, quando perguntados sobre sua relação com a leitura e a escrita, as respostas foram mistas, demonstrando as diferenças nas práticas de uso da língua em uma mesma sala. Tal mescla na relação com a leitura e a escrita também se verificou na pergunta sobre expressar suas opiniões diante de um texto, os quais ora achavam necessária a intervenção, ora preferiam manter seus pensamentos para si. Essa atitude pode advir de um ensino neoliberal, que condena a liberdade de expressão dos alunos no confronto com a realidade (FREIRE, 2016).

Com base no conhecimento da escola e da turma, foi possível elaborar um plano de ensino a fim de realizar a regência do estágio supervisionado, a qual é relatada a seguir.

4. A EXPERIÊNCIA

O planejamento teve como base o Guia de Aprendizagem formulado pelos professores da escola e pelo Estado da Paraíba para o primeiro bimestre do ano letivo de 2022. Nele, são apresentados os conteúdos conceituais, que estavam voltados para a influência da oralidade em produções textuais e a pontuação, e o assunto gerador de discussões, o qual devia estar relacionado à saúde. Em virtude de tal assunto ser amplo, buscamos especificar e chegamos aos cuidados e às problemáticas ligados à saúde mental, organizando as leituras e as produções textuais com base em textos que abordassem a temática, a qual poderia gerar práticas dialógicas por sua relevância social (FREIRE, 1987).

O estágio supervisionado foi programado a partir de um plano de ensino baseado em oito encontros de uma hora-aula cada. Inicialmente, foi organizado para que quatro dessas aulas ocorressem presencialmente, porém o aumento no número de aulas remotas incorreu na redução dos encontros presenciais, os quais

ocorreram na metade e no fim do estágio. Com isso, ficou definida a regência no período compreendido entre 09 de março de 2022 e 01 de abril de 2022.

O método indutivo serviu de base para as quatro primeiras aulas (OLIVEIRA, 2010; MASCARENHAS, 2018). Nelas, após perguntar se os alunos costumavam escrever cartas do leitor ou comentários on-line e obter uma quantidade de respostas positivas ao questionamento, não se partiu para a caracterização dos gêneros e a explicação de onde ocorrem, mas priorizou-se o contato direto dos estudantes com produções reais publicadas em revistas e em redes sociais. Desse modo, ao invés de fornecer diretamente os elementos intrínsecos àquele gênero, foram realizadas perguntas que buscavam entender o posicionamento dos sujeitos em seus textos, discutindo, assim, a temática geradora e os usos linguísticos. A comparação entre os textos permitiu o estabelecimento de propriedades e de sequências constantes, as quais foram analisadas e posteriormente sintetizadas em palavras para a definição do que seria uma carta do leitor e um comentário on-line.

O processo de comparação foi finalizado no quarto encontro e consolidou as discussões que serviram de apoio para a reescrita de comentários on-line enviados ao Jornal da Paraíba. Nesse ponto, os alunos, que estavam no primeiro encontro presencial com o estagiário enquanto professor regente, trabalharam em quartetos a fim de não apenas reescreverem os comentários, mas também refletirem sobre as opiniões expressas, as quais eram majoritariamente preconceituosas quanto às doenças mentais como depressão e ansiedade. Assim, foi possível avaliar como a temática é observada por outras pessoas fora do círculo social dos estudantes e, ainda, perceber como os usos linguísticos contribuem para gerar efeitos de sentido positivos e negativos sobre a saúde mental.

A sexta e a sétima aula, as quais se deram remotamente, retomaram os textos reescritos pelos alunos para enfatizar a influência da oralidade na escrita por meio de construções sintáticas, de usos lexicais e, ainda, da pontuação, que, embora esteja relacionada à escrita, é usada frequentemente pelos alunos como um paralelo da fala (KOCH, 1997). Com tais apontamentos feitos, houve o encaminhamento para a produção de comentários on-line baseados em uma notícia publicada pelo Jornal da Paraíba sobre saúde mental e estigma e que seriam postados no site do periódico, estando disponível para leitura por outros sujeitos fora

do ambiente escolar. Como as aulas eram em sequência no mesmo dia, houve o espaço para a produção e a reescrita, sendo acessível aos alunos, após o encontro, o contato pelo WhatsApp caso quisessem discutir seus textos e possíveis alterações.

O último encontro, por fim, ainda foi destinado à reescrita e ao compartilhamento das produções no portal do Jornal da Paraíba³⁶. Os comentários, que, no site do periódico, passavam por avaliação da redação, foram aprovados no mesmo dia e animaram os estudantes, os quais, na última aula, estavam concentrados em produzir um texto capaz de expressar suas opiniões dentro do registro formal de escrita prezado pela situação. Além disso, foi solicitado que os estudantes avaliassem a experiência do estágio supervisionado, observando o desempenho do professor, a compreensão dos conteúdos e a participação nas aulas. Com a conclusão da regência, os alunos, que tiveram o processo de avaliação considerado ao longo dos oito encontros a partir da participação e da realização das atividades, manifestaram satisfação quanto ao planejamento, não obstante alguns tenham apontado pouca participação nas aulas, o que nos leva a pensar sobre a experiência do estágio supervisionado.

5. RESULTADOS E CONCLUSÃO

Considera-se que o formato híbrido possibilitou vantagens e desvantagens. Os benefícios estavam em torno do acesso direto nas plataformas on-line às cartas do leitor e aos comentários on-line, observando no próprio Youtube, por exemplo, como os sujeitos avaliavam um vídeo com teor expositivo e como tais comentários se aproximavam de produções orais, seja a partir do apagamento de algum morfema indicador de infinitivo, seja a partir de construções sintáticas truncadas. Desse modo, para se chegar à produção textual, a análise linguística em um modelo conciliador tal qual discutem Bezerra e Reinaldo (2020) foi realizada, permitindo uma melhor visualização dos usos e a participação dos estudantes em murais ao vivo. Os prejuízos estavam associados à dependência de fatores externos como a Internet e

³⁶ Os comentários publicados pelos alunos estão presentes neste link:

<https://jornaldaparaiba.com.br/noticias/2021/09/25/saude-mental-e-estigma/attachment/copia-de-thumbnail-ip-10>

à descontinuidade para alguns alunos entre as aulas presenciais e remotas, visto que ambas traziam complementos e tinham atividades de base para os encontros seguintes.

Um dos maiores impasses associados à experiência do estágio supervisionado em foco foi a reduzida participação dos alunos nas aulas remotas, as quais, em termos quantitativos, constituíram mais da metade dos momentos com a turma, de modo que, quando solicitado o diálogo para discussão acerca dos exemplos, poucos estudantes se manifestavam e realizavam os exercícios, de modo que as aulas presenciais, além de servirem como ambiente de reencontro com os estudantes, precisavam ser adaptadas para a resolução das atividades, inclusive para a escrita e a reescrita, que foram comprometidas por os alunos não realizarem nem em sala nem em casa o que fora solicitado. Tal atitude pode ser justificada pela dificuldade dos alunos em se adaptarem a modelos nos quais o ensino esteja pautado no dialogismo e na indução, persistindo a autopercepção do estudante enquanto sujeito passivo.

Apesar de não haver a adesão completa por parte de todos os estudantes, o trabalho com grupos menores e o atendimento individualizado promoveram contato mais próximo entre aluno e professor para compreender as dúvidas dos estudantes, as quais eram, em geral, semelhantes, e para auxiliar na avaliação do desempenho deles em momentos distintos. Assim, consideram-se válidas essas estratégias para uso em sala sem se esquecer de trabalhar com a indução e com a análise linguística conciliadora, que consideramos profícua para a formação de um leitor e escritor proficiente.

Com base em tais apontamentos, este relato de experiência teve como objetivo descrever a realização de um estágio supervisionado em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio. A experiência de estágio, por sua vez, teve como objetivo geral de aprendizagem monitorar o uso da pontuação e da influência da oralidade na escrita, percebendo efeitos de sentido decorrentes da adequação (ou não) dos usos. Para tanto, foi elaborado um plano de oito encontros de uma hora-aula cada no qual foram abordados a carta do leitor e o comentário on-line enquanto textos opinativos com níveis de formalidade distintos em virtude da interferência da redação dos periódicos.

Os resultados do estágio supervisionado apontam a produção textual como prática na qual o estudante precisa sentir-se protagonista de seu texto e, para tanto, deve primeiramente analisar linguisticamente os gêneros a partir dos elementos situacionais, compostonais, estilísticos e funcionais. Nesse processo, a indução colabora para a discussão desses fatores, porém sua execução com maior aproveitamento depende de uma relação ativa e dialógica entre professor e estudante, a qual, se não houver empenho mútuo, pode ser prejudicada.

Salientamos, ainda, que a produção textual restrita ao ambiente escolar parece ainda menos profícua quando se adota o método indutivo e a análise linguística conciliadora, pois, não obstante o aluno seja estimulado a refletir sobre os usos linguísticos, sua função social não ganha contornos significativos por se ater ao sistema de notas escolares. Ademais, as publicações em outras esferas de circulação possibilitam ao estudante ter ciência de seu papel enquanto usuário da língua, que deve saber se comunicar no contínuo entre oralidade e escrita com os diferentes registros de formalidade de cada prática linguística. Sob o ponto de vista do estágio supervisionado, tais publicações evidenciam a retroalimentação entre pesquisa e experiência em sala de aula, que deve ser estimulada por meio de momentos no qual o professor estagiário tenha seus conceitos confrontados e reelaborados conforme as dificuldades encontradas em seu ambiente de estudo e de exercício profissional (LIMA; PIMENTA, 2006).

REFERÊNCIAS

- BARROS, Samuel; CARREIRO, Rodrigo. A discussão pública e as redes sociais online: o comentário de notícias no facebook. **Fronteiras - Estudos Midiáticos**, v. 17, n. 2, p. 174-185, 20 abr. 2015.
- BEZERRA, Maria A.; REINALDO, Maria A. **Análise linguística**: afinal a que se refere?. 2. ed. Campina Grande: UFCG/Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

FERREIRA, Fernando W.; ABREU, Richard J. L. de; LOUZADA-SILVA, Daniel. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 215-222, jan./abr. 2020.

FERREIRA, Rosilda A.; RAMOS, Luiza O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, dez. 2018.

FLACH, Carla R. de C.; BEHRENS, Marilda A. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. **VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana M. de O.; BATISTA, Antônio A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 403-432, ago. 2006.

GUEDES, P. C.; FISCHER, L. A.; SIMÕES, L. J. O paradigma de avaliação da redação na UFRGS. In: PAIVA, Maria da Graça G.; BRUGALLI, Marlene. (org.). **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 49-103.

HAESER, Márcia E. **O ensino aprendizagem da leitura no ensino médio**: uma proposta a partir de oficina como gênero carta do leitor. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. A intertextualidade. In: KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 145-157.

KOCH, Ingedore G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, 1997.

LIMA, Maria S. L.; PIMENTA, Selma G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

MARCUSCHI, Elizabeth. Redação escolar, que há um texto?. In: **Investigações, Lingüística e teoria literária**, v. 13. dez. 2001, p. 173-185.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, UFGO, n. 9, p. 119-146, 1997.

MASCARENHAS, Sidnei A. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson, 2018.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In:* SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne. (org.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Elizabeth M. da; LINO DE ARAÚJO, Denise. Concepção Teórico-Metodológica de Gêneros Textuais em Sala de Aula: mobilização de prática letradas acadêmicas e escolares. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2011.

SÜSSEKIND, Maria L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91, 5 ago. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.. São Paulo: Editora 34, 2017.

DO LIMÃO À LIMONADA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

JULIANY CORREIA GOMES
WILLIANY MIRANDA DA SILVA

1. INTRODUÇÃO

Considerando as tendências nacionais e internacionais nas pesquisas em formação de professores, podemos identificar ao longo do tempo mudanças paradigmáticas ocorridas a partir do momento em que a Linguística Aplicada (LA) começou a buscar entendimentos mais profundos sobre questões emergentes em práticas sociais que envolvem a linguagem.

Assim, essas pesquisas são redirecionadas a partir da busca pelo melhor método de ensino, da descrição de aulas e da definição do papel do professor para identificar-se com a prática reflexiva. Como reflexo dessa tendência, surgem estudos realizados nas linhas de pesquisa ação, prática reflexiva, reflexão crítica, supervisão de prática de ensino ou estágios supervisionados, saberes docentes e formação do professor reflexivo.

Nesses estudos, há uma preocupação em ouvir as vozes dos que estão à margem e compartilhar as vivências do sofrimento humano (MILLER, 2013). Na esfera dessas pesquisas em LA, este capítulo focaliza o Estágio Supervisionado (ES), tendo em vista que é o componente curricular das licenciaturas responsável por viabilizar ao professor em formação uma reflexão sobre o trabalho docente, compreendendo o universo da docência por meio das vivências em sala de aula. Além disso, direcionamos nossa pesquisa para um contexto específico a que o ES foi submetido: o cenário pandêmico.

No ano de 2020, com a interrupção das aulas presenciais em decorrência da Covid-19, surgem incertezas no que diz respeito à realização do estágio em um contexto não presencial. As relações humanas foram alteradas em pouco tempo, novos desafios surgiram no cotidiano e outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente vieram à tona.

Apesar de todas as propostas viabilizadas pelos estados, municípios e pela federação, o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) expõe aspectos

que precisam ser considerados. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é analisar as percepções relacionadas ao enfrentamento do cenário emergencial dos professores (orientadores e supervisores) e licenciandos envolvidos na intervenção estagiária remota. Neste capítulo, desenvolvemos reflexões decorrentes de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo geral é investigar as experiências iniciais e percepções dos professores e licenciandos sobre a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Remoto.³⁷

Desse modo, temos a possibilidade de investigar um momento inicial de crise, marcado por transições e ajustes imprevistos, além de retomar discussões sobre a profissionalização docente, considerando-se os impactos do contexto de realização profissional decorrente da pandemia. Para isso, apresentamos a seguir nosso embasamento teórico, em seguida a contextualização da pesquisa e, por fim, a análise dos dados.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXIVIDADE E COMPLEXIDADE

No tocante ao termo “professor reflexivo”, Valadares (2006) menciona que Donald Schön, no intuito de problematizar as questões referentes à teoria e prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana, introduziu o conceito de “profissional reflexivo”, propondo uma crítica ao que ele chamou de racionalidade técnica. Essa racionalidade técnica refere-se às ações didáticas dos professores limitadas à escolha de estratégias eficazes na intervenção prática e alcance dos objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho.

Schön (1993) argumenta que os profissionais não agem no mundo real como os técnicos ou cientistas atuam no laboratório. Considerando a atividade profissional como improvisada e construída durante seu desenvolvimento, ele aponta para o fato de que um profissional não pode simplesmente seguir receitas ou aplicar os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional é única e requer uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido.

³⁷ Trata-se da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), intitulada “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em Contexto de Ensino Remoto”, realizada na Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Profª. Drª Williany Miranda da Silva. A pesquisa vincula-se a um projeto de pesquisa mais amplo que foi aprovado pelo Comitê de Ética (parecer 94344318.6.0000.5182) com vigência prevista para o quadriênio 2018-2022.

O autor desenvolve sua tese tendo por base os trabalhos de John Dewey e sua observação da prática de profissionais das áreas de arquitetura, desenho e engenharia, mas os princípios do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação foram generalizados e passaram a servir como fundamento para formação em outras áreas, inclusive na educação.

Tendo como referência esses três conceitos, a noção de um profissional reflexivo reafirma a competência pessoal proveniente de reflexões sobre e na experiência vivida, mostrando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta já existente (VALADARES, 2006).

Na esfera da educação, o termo prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se comuns no que concerne ao ensino e à formação de professores por todo o mundo. A formação de professores sob a bandeira da reflexão é uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula. Assim, essa perspectiva reconhece que os professores são profissionais que devem desempenhar o papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho, não sendo meros participantes passivos (ZEICHNER, 1993).

Dessa forma, reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos a respeito do que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades, visto que o conceito de professor como prático reflexivo identifica a riqueza da experiência presente na prática dos bons professores. Isto é, o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar com a reflexão sobre a própria experiência de cada professor.

Além disso, é também o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor, assim, os professores formadores devem auxiliar os futuros professores a desenvolver a capacidade de estudarem a maneira como ensinam para melhorar ao longo do tempo e responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento profissional.

Ao tratar sobre o conceito de ensino reflexivo, Zeichner (1993) retoma a história do termo prática reflexiva nos EUA, ressaltando que no início do século XXI John Dewey fez uma distinção entre a ação humana que é rotina e a que é reflexiva. O ato de rotina diz respeito ao que é guiado pelo impulso, pela tradição e pela

autoridade. Nesse viés, os professores que não refletem sobre sua prática aceitam a realidade cotidiana das escolas, concentrando suas forças na procura dos meios mais eficazes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para problemas que outros definiram em seu lugar.

Já a ação reflexiva consiste em uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica. Não se trata de uma soma de passos ou procedimentos específicos que devem ser utilizados pelos professores, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma forma de ser professor. É um processo que acarreta mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, visto que exige intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993).

Nesse sentido, reflexão é um processo que acontece antes, durante e depois da ação. Zeichner (1993) esclarece que com o termo ensino reflexivo não quer dizer que os professores devem refletir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aulas as teorias geradas em outros lugares, mas refere-se ao fato de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, no que diz respeito ao seu ensino e às condições sociais que moldam suas experiências.

Indo além da crítica aos usos equivocados do termo reflexão, Zeichner (1993) busca articular sua posição sobre a prática reflexiva, situando-a diante de outros pontos de vista. Para o autor, é importante que nos debrucemos sobre a natureza e qualidade da reflexão dos professores e sobre o saber que produzem, entretanto, não precisamos aceitar sem críticas tudo o que um professor diz ou faz só porque foi produzido por um professor. Ao desenvolver sua própria posição sobre a ideia de professor como prático reflexivo, ele se baseia nas várias tradições e elenca três princípios.

Primeiro, em sua perspectiva, a atenção do professor volta-se tanto para dentro como para fora. Isto é, para sua própria prática e para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Em segundo lugar, há um destaque para a prática reflexiva e sua tendência democrática e emancipatória, dando importância às

decisões dos professores no que diz respeito às questões que resultam em situações de desigualdade e injustiça dentro de sala de aula.

Um terceiro aspecto diz respeito ao entendimento da prática do ensino reflexivo como compromisso com a reflexão enquanto prática social, tal característica aponta para a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros (ZEICHNER, 1993).

Pimenta (2006) afirma que os estudos relacionados ao professor reflexivo abrem perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, embasando o que ficou conhecido como o *professor pesquisador* de sua prática, além disso:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores [...] (PIMENTA, 2006, p. 22).

Ao passo que reconhece a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência, como Zeichner (1993), a autora também tece críticas a respeito da noção de professor reflexivo. Tais apontamentos indicam o problema do individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos que potencializam uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.

A partir dessas críticas, é possível pensar em possibilidades de superação desses limites com movimentos que apontem para uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender.

Sem deixar de também expor sua crítica, Alarcão (2003) reitera sua confiança nas potencialidades do paradigma da formação do professor reflexivo, reconhecendo que esse paradigma pode ser muito valorizado se for transportado do nível da formação do professor individualmente para o nível da formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola.

Ao mencionar a relação entre professor reflexivo e escola reflexiva, Alarcão (2003) destaca o aspecto da colaboração, considerando que o professor não pode agir de forma isolada na sua escola, pois é nesse local de trabalho que ele constrói a profissionalidade docente com os seus colegas. A escola, por sua vez, precisa pensar sobre si própria na sua missão e como se organiza para cumprir essa missão, tendo também a necessidade de ser reflexiva.

A capacidade reflexiva necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento. Nesses contextos formativos, a expressão e o diálogo desempenham um papel muito relevante. Pode-se falar de um triplo diálogo: um diálogo consigo, um diálogo com os outros — incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência — e o diálogo com a própria situação. Esse diálogo não pode se reduzir a um nível descritivo, mas precisa atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão, agindo como seres pensantes intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional.

Para ser eficaz, a reflexão precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes, assim, Alarcão (2003) menciona estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão, dentre as quais destacamos, por estarem mais relacionados à nossa pesquisa, a análise de casos e as narrativas.

Estabelecendo um diálogo com a perspectiva de Alarcão (2003) a respeito do professor reflexivo, ainda é possível destacar o que aponta Diniz-Pereira (2008), ao defender a necessidade de a formação dos professores ser assumida como acadêmico-profissional. Essa vertente tem como premissa o fato de a profissão docente exercer grande relevância no processo de transformação humana. Dessa forma, é preciso que universidade e escola de educação básica compartilhem esta responsabilidade formativa.

Nesse sentido, o autor vai além da compreensão da formação de professores em processos definidos como “formação inicial” e de “formação continuada”, assumindo a designação do termo “formação-acadêmico-profissional”. Para ele, a nomenclatura que divide a formação em inicial e continuada foi adotada

acriticamente por meio da importação de resultados de pesquisas realizadas em contextos educacionais bem diferentes daqueles que encontramos em nosso país.

Diniz-Pereira (2008) defende uma formação compartilhada entre universidade e escola, afirmando a necessidade de se discutir desafios e potencialidades para o estabelecimento de parcerias entre essas instituições com o objetivo de formar profissionais da Educação Básica no Brasil. A formação de professores assumida como acadêmico-profissional, por considerar os saberes dos professores em exercício e licenciandos, aumenta o impacto da formação permanente na formação cidadã, pois possibilita a criação de um espaço de participação democrática e na prática docente.

Ainda no que diz respeito à formação de professores, sob a ótica do paradigma da complexidade, Freire e Leffa (2013) dirigem o olhar para a formação tecnológica do professor, entendendo-a como uma vertente da formação docente, buscando chegar ao seu conceito e especificidades, além de refletir a respeito de como tem sido implementada e se tem atendido às demandas de uma sociedade em processo de digitalização. Os autores entendem como auto-heteroecoformação tecnológica:

Ação do meio ambiente - presencial e/ou digital - sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/**desconstrução**/ reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito, individual, social, tecnológico e **planetário**. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75, grifo dos autores).

Assim, essa auto-heteroecoformação tecnológica contempla o desenvolvimento de um professor que revela uma postura problematizadora mostrando-se investigador e crítico para que possa se distanciar das práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, empregando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em práticas inovadoras.

A reflexão sobre a natureza e o propósito da auto-heteroecoformação tecnológica permite afirmar que não seria viável associar e articular seu desenvolvimento a algumas disciplinas específicas do currículo de um curso de Letras. Antes, o espaço para construção de conhecimento relacionado à inclusão das TDICs não pode ser fragmentado, mas precisam permear todos os conteúdos. Dessa forma, oportunidades serão criadas para que os sujeitos se tornem objetos de seu processo formativo, atuando uns com os outros e interagindo com o meio para que possam se educar tecnologicamente.

Desse modo, percebe-se a necessidade de ainda fazer muito em termos de auto-heteroecoformação tecnológica do professor, possibilitando que esse profissional saiba lidar com recursos para propósitos educacionais que permitam a ligação/religação de saberes. Diante disso, a seguir, veremos como o Ensino Remoto Emergencial se estabeleceu especificamente no contexto formativo do ES.

3. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO EMERGENCIAL

Com o isolamento social adotado para conter o avanço da pandemia da COVID-19, novas demandas educacionais surgiram e, consequentemente, alternativas precisaram ser pensadas para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. As relações humanas foram alteradas em pouco tempo, novos desafios surgiram no cotidiano e outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente vieram à tona (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Uma das principais alternativas adotadas foi o Ensino Remoto Emergencial, por ser um modo de ensino alternativo, cujo o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas possibilitar acesso temporário à instrução e ao suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020).

Apesar de todas as propostas viabilizadas pelos estados, municípios e pela federação, o Ensino Remoto Emergencial expõe aspectos que merecem ser considerados. Nesse sentido, o que enfatizamos é o contexto situacional do Ensino

Remoto Emergencial no âmbito da formação de professores, mais especificamente no ES. O estágio para cursos de licenciatura foi autorizado pela portaria do MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, por meio de observação das aulas remotas na Educação Básica, possibilitando aos licenciandos a observação através das plataformas tecnológicas.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é um campo de conhecimento que vai além da sua frequente redução à atividade prática instrumental, mas nos cursos de formação de profissionais em geral este campo é, na maioria das vezes, identificado como a parte prática que se contrapõe à teoria. Entretanto, as autoras defendem que o estágio se produz, enquanto campo de conhecimento, na interação dos cursos de formação com o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas.

Além disso, o estágio é:

Campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis relacionados à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Souza e Ferreira (2020) propõem reflexões sobre a realização do Estágio Supervisionado no ensino remoto, destacando que esse contexto nos convoca a pensar alternativas para a validação do componente ES nos cursos de licenciatura. Para isso, as autoras retomam pesquisas que reiteram a importância do estágio nos cursos de licenciatura, nas quais o estágio é visto como componente de profissionalização docente desses cursos.

Conceituando o estágio como a aplicação e o monitoramento da ação planejada, as autoras defendem essa mesma prerrogativa aos contextos não presenciais, online e remotos de aprendizagem. Considerando que o estágio na imersão da sala de aula da educação básica é um direito do licenciando, e tendo em vista que as tarefas de planejar, aplicar e avaliar a atividade de ensino em turmas designadas ao professor em formação é o que facilita a experiência da profissionalização, elas destacam que talvez estejamos prestes a inserir no dicionário da educação o verbete *estágio supervisionado remoto emergencial*.

A tríade professor formador, professor em formação e professor supervisor faz com que seja possível vivenciar o ambiente pedagógico da escola e processar extrações de conhecimentos que têm impacto na percepção sobre o trabalho docente. Nesse sentido, entende-se como necessário a preservação da composição dos estágios no contexto de ensino remoto, sendo possível a sua oferta focando nas práticas de ensino na sala de aula virtual, desde que se mantenham as interações decorrentes dos papéis discursivos do professor formador/professor regente/professor em formação. Isso significa preservar a tríade de articulação da educação superior com a educação básica, reconhecendo a escola como contexto natural de ação e reflexão sobre a práxis pedagógica e o ensino (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Na posição de professores e estudantes, compete-nos remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ERE. Entretanto, não podemos ignorar que nessa fase de transição as tecnologias foram e estão sendo utilizadas de uma forma instrumental, que reduz metodologias e as práticas a um ensino limitado à transmissividade. Dessa forma, Souza e Ferreira (2020) consideram a oferta do ES dos cursos de licenciatura na modalidade remota, desde que se preserve a seguinte arquitetura:

- a) realização de aulas online com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio;
- b) formação para uso de ambiente digital, tanto para licenciandos, como para docentes;
- c) realização de encontros virtuais com o (a) professor (a) da educação básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio;
- d) retomada das atividades de ensino na escola da educação básica, com garantia de acesso às tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes da educação básica.
- e) garantia de acesso e inclusão digital. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 11).

Assim, observamos uma preocupação que vai além do desejo de não parar ou ficar para trás, mas que estabelece critérios e entende a necessidade de definir bem o que é essencial na realização do ES no novo formato. O argumento central das autoras é o de que o ES realizado de forma remota potencializa a vivência

[n]etnográfica no ambiente virtual, assim como a interação professor formador-professor supervisor-professor em formação na educação básica.

Ao abordar o estágio nas licenciaturas, o parecer CNE/CP 5/2020 destaca que:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020, p. 16).

Ainda que a organização do estágio deslocada para o ensino remoto seja uma realidade que se impõe, é importante considerar que a escola possui seus ritmos, ritos e rotinas presenciais, por isso é um mito pensar em uma mera transposição desse cenário para o ensino remoto.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS DADOS

Nosso contexto de coleta de dados para a pesquisa caracteriza-se por ser exclusivamente virtual. Apesar de ser um território comum, esse contexto é validado institucionalmente por duas instâncias físicas: Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, Departamento de Letras, e Universidade Federal de Campina Grande - Campus sede, Unidade Acadêmica de Letras.

Como instrumento de geração de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, cujos áudios transcritos compõem o *corpus* da pesquisa, que foi realizada com sujeitos das instituições supracitadas. O critério para escolha consiste em que estes tenham vivenciado o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa nos moldes do ensino remoto estabelecido em decorrência da pandemia. Eles são seis no total: duas professoras em formação, dois professores orientadores (um de cada instituição de ensino supracitada) e duas professoras supervisoras de estágio.

A partir do cenário estabelecido pela pandemia e diante do estabelecimento do ERE, consideramos pertinente tomar como foco de investigação a realização dos Estágios Supervisionados, o que nos levou a buscar contato com pessoas que

estivessem cursando o componente. Inicialmente, entramos em contato com alguns licenciandos que estavam nesse processo, explicamos o que pretendíamos com a pesquisa e investimos nas conversas com aqueles que se mostraram mais acessíveis. Especificamente duas licenciandas aceitaram participar da pesquisa por meio de entrevistas e disponibilizando o material utilizado no estágio, bem como seus relatórios.

Mediante o contato com essas licenciandas, buscamos seus orientadores e as professoras supervisoras que permitiram a realização do estágio em suas turmas. As entrevistas realizadas ocorreram em dois momentos: em 2020, no intuito de entender a dinâmica do ES após a autorização de sua realização de forma remota; e em 2021, retomando questões mais específicas relacionadas às orientações no ES, bem como questões necessárias para a contextualização dos sujeitos. As perguntas foram feitas a partir de roteiros elaborados previamente, sendo o mesmo roteiro utilizado com cada sujeito nos diferentes momentos.

Tal procedimento permite a triangulação de dados, o que significa olhar para o mesmo fenômeno a partir de mais de uma fonte de dados, buscando abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (TRIVIÑOS, 1987). Assim, para a autorização de uso dos dados, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adaptado aos interesses da pesquisa. Cada participante recebeu o termo por e-mail, o qual foi assinado e reenviado.

Os sujeitos envolvidos na geração dos dados serão discriminados conforme destacamos no Quadro 1:

Quadro 1 –Tratamento dos sujeitos

UFCG	UEPB
Professora em formação – PF1	Professora em formação – PF2
Orientador 1	Orientadora 2
Supervisora 1	Supervisora 2

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao analisarmos as percepções e experiências relacionadas ao enfrentamento do cenário emergencial dos professores e licenciandos envolvidos na intervenção

estagiária remota, foi possível constatar o desenvolvimento de competências voltadas para a utilização das novas tecnologias e administração da própria formação, mediante a utilização de estratégias para o enfrentamento das dificuldades que surgiram durante o processo de formação no Estágio Supervisionado. Veremos a seguir os excertos que explicam esse fato.

4.1. “Como fazer desse limão uma limonada?”: estratégias e reflexões provenientes da atuação docente no ES remoto

Para além das demandas que permearam o ERE, certamente, o ensino no contexto pandêmico trouxe experiências novas e reflexões em diversos níveis, bem como a necessidade de mobilizar estratégias diante do cenário estabelecido. Dessa forma, para lidar com as rápidas transformações ocorridas e com as necessidades decorrentes do estabelecimento do ERE, muitos professores precisaram recorrer às pressas a cursos de formação oferecidos por uma diversidade de instituições.

Além disso, foi preciso gerenciar a própria formação diante do que exigia toda a conjuntura de ensino na pandemia. Conforme afirma Alarcão (2003), faz parte da construção de uma prática docente reflexiva o foco dos professores no seu constante processo de autoformação e identificação profissional, bem como na mediação não linear das variadas fontes de informação. Vemos um exemplo desse foco na estratégia utilizada pela UEPB para aprender a lidar com o novo.

Conforme a explicação da Orientadora 2, o Departamento de Letras da UEPB organizou um curso que funcionou como uma espécie de preparatório para o ERE.

Excerto 1:

Orientadora 2 - Olha, Juliany foi tudo muito novo, né? Não deu pra gente se preparar, então o que é que a gente fez enquanto instituição, enquanto curso de licenciatura, aliás, como departamento, a gente se organizou nos três cursos: português, inglês e espanhol. A gente pegou algumas bibliografias que tinha nessa área e a gente começou a ler e fez em maio do ano passado, a gente montou um curso, o DOLFER, pra gente capacitar professores da educação básica. O interessante é porque a gente se capacitava e capacitava ao mesmo tempo, porque realmente não houve tempo de a gente fazer uma reflexão prévia, mas o curso foi muito prazeroso, a gente teve um alcance enorme a nível nacional. A gente teve professores inscritos de várias universidades e que agradeciam demais, né, essa disponibilidade que a gente teve pra dar essa formação [...] então, a partir daí a gente foi se sentindo mais

confiante e seguro, enfim, aí todas as pesquisas foram direcionadas pra isso. Inclusive nos estágios, né, porque isso foi o tempo em que as aulas ainda não tinham voltado, então isso deu um suporte muito bom, muito favorável. (29/09/2021).

A Orientadora 2 afirma que o projeto Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto (DOLFER)³⁸ foi o meio encontrado pelos professores da UEPB para a autoformação e formação de outros professores em tempos de crise. Apesar do pouco tempo de preparação, foi possível organizar bibliografias e montar um curso direcionado a professores da educação básica. O objetivo era realizar oficinas, minicursos, rodas de conversas, palestras e atividades de suporte didático-metodológico para auxiliar os docentes no domínio das novas tecnologias de ensino para ministrar aulas remotas. Mesmo após o período de maior urgência em 2020, o site e canal com palestras, materiais e diversas informações ainda se encontra disponível.

De acordo com a Orientadora 2, essa foi uma estratégia que possibilitou resultados positivos, tendo em vista a grande procura por parte dos professores, bem como a segurança que obtiveram a partir das aulas dessa formação para lecionar remotamente. Com o destaque para o fato de que os professores “*se capacitavam e capacitavam [os outros] ao mesmo tempo*”, ela mostra a rapidez com que tudo ocorreu, pois não havia tempo para ir por etapas mais lentas.

A grande procura pela formação oferecida pelo projeto aponta para o fato de que muitos professores sentiram a necessidade de aprender “*o novo*”, aquilo que estava se estabelecendo como realidade do cotidiano escolar. Assim, através do DOLFER, podemos observar a possibilidade de desenvolvimento em conjunto de competências voltadas para o uso das novas tecnologias e administração da própria formação.

Já na intervenção 1, no primeiro momento, a estratégia utilizada pelo Orientador 1 para melhor entender a realidade do ensino na educação básica no novo cenário, foi manter contato com os professores que já haviam iniciado as aulas remotas na rede pública, conforme vemos a seguir:

³⁸ Site do projeto: <https://dolferletrasuepb.wixsite.com/dolfer/material-teorico>, Acesso em: 30 nov. 2021.

Excerto 2:

Orientador 1 – [...] *E entendido como um semestre teste, eu comprehendo que lá em 2020.3 nós estávamos testando, engatinhando, né, na verdade, como era, como era o manuseio da própria plataforma, como era a receptividade, e aí eu me lembro muito bem que em 20.3 eu comecei indagando as experiências do próprio professor da rede, porque eles já estavam três, quatro semanas já trabalhando com ensino remoto, e a gente iniciou um pouco mais tarde em função da rede estadual de ensino, que é a rede que eu estou tendo experiência desde 20.3, né, unicamente com a estadual, não tive com a municipal. Então assim, aí a gente foi aprendendo com aquilo que os professores diziam, com aquilo que eles diziam [...] (08/10/2021).*

Os trechos em que afirma “*Eu comecei indagando as experiências do próprio professor da rede; a gente foi aprendendo com aquilo que os professores diziam*” nos mostram a atenção do Orientador 1 para com os professores experientes envolvidos no Ensino Remoto, isso significa que ele comprehende a importância de considerar a experiência desses professores para traçar o planejamento do estágio a partir do que começou a ser estabelecido na rede estadual de ensino. Essa atitude dialoga com o que afirma Zeichner (1993), quando ressalta que a reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos a respeito do que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades, e que o professor como prático reflexivo identifica a riqueza da experiência presente na prática dos bons professores.

Ainda segundo o Orientador 1, em 2021, no segundo ano da pandemia, a própria experiência como orientador e a experiência do aluno orientando que já tinha passado por alguma situação de estágio no primeiro momento do ERE é norteadora, além de se ter a oportunidade de utilizar não só o Google Meet, mas também o WhatsApp para orientações e discussões com aqueles que aderiram a ideia:

Excerto 3:

Orientador 1 - [...] *A outra perspectiva é a do próprio aluno, que alguns deles já trazem a experiência de semestres outros, que fizeram, por exemplo, estágio de literatura e chegou pra mim, ou que fizeram - eu tenho um exemplo de pessoa que fez em 20.3 e está fazendo agora em 20.2. Em 20.3 fez o fundamental e em 20.2 agora está fazendo o médio. E outros alunos que tem a experiência comigo mesmo, então a gente sempre tá chamando atenção “eita, professor, aquilo é o que a gente viu lá em 20.3”, reconhecendo as limitações, o tempo curto, a falta de interação, né, a falta de conectividade, enfim. Um destaque que eu gostaria também de dar nessa relação que*

acompanha os semestres, né, é o fato de não termos o único acesso o Meet como sendo esse único conteú/.../ único momento de trabalho com os orientandos. Não em todos, mas em alguns casos, né, a gente conseguiu fazer grupo do WhatsApp com os professores supervisores, né, pra que a gente pudesse ter para além desse momento, uma::, um outro momento de tentar aprimorar a discussão, expandir o conteúdo, né, a gente conseguiu pouca adesão, mas em alguns casos a gente teve uma adesão muito positiva. (08/10/2021).

Nesse caso, percebe-se a utilização do *WhatsApp* como possibilidade pedagógica, tendo em vista o objetivo de “*aprimorar a discussão, expandir o conteúdo*”. Amplamente utilizado pelas pessoas, esse aplicativo consiste em uma ferramenta mais acessível a diversos públicos. Xavier e Serafim (2020), antes mesmo da pandemia, desenvolveram uma pesquisa tomando metodologicamente o *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens, isto é:

[..] voltar, metodologicamente, a educação para a criação de ecossistema comunicativo de aprendizagens corresponde a oferecer uma postura didática que insere o aluno em uma perspectiva de audiência participativa, gerenciada por um ecossistema de aprendizagens que oferece, ao educando, a oportunidade de se constituir protagonista do processo educativo: interrogando, concordando, não concordando, posicionando-se. (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 61).

Dessa forma, destaca-se a estratégia de aproveitar a possibilidade que o *WhatsApp* oferece para ampliar uma discussão, gerar um diálogo equilibrado com a participação livre e respeitosa de todas as partes envolvidas.

Em relação à formação dos licenciandos, os orientadores destacam a ausência de uma formação tecnológica no curso de Letras, voltada para o preparo de um profissional inserido numa realidade que faz cada vez mais uso das novas tecnologias, como vemos a seguir:

Excerto 4:

Orientadora 2 - Eu adorei, eu vou dizer a você adorei a experiência porque a academia a gente não tinha nenhuma disciplina que contemplasse isso, então os meninos tiveram a oportunidade, como eu disse a você eles deram aula primeiro do que eu, então eles vivenciaram realmente como era essa questão do ensino remoto [...] (29/09/2021).

Excerto 5:

Orientador 1 - Me fez refletir duas questões, né? A primeira, né, como a gente não está formando especificamente o professor de

letras, né, de língua portuguesa, para a realidade das novas tecnologias. Quando eu estou dizendo isso, eu não estou dizendo que a gente não tenha aqui e acolá uma determinada ação, um projeto do professor x, um projeto do professor y, não é isso que eu estou dizendo, ou não estou deixando de reconhecer isso, né. Eu estou dizendo que não há efetivamente do ponto de vista da/.../ do plano, do projeto pedagógico do curso, uma ação que alcance a todos. Porque quando eu disse a você que um professor x faz uma coisa, o professor y faz outra coisa, alcança aquele grupo específico, não alcança a todos. Então a pandemia nos mostrou uma realidade que a gente já vem tentando falar e trabalhar e demonstrar, as novas diretrizes, a base nacional comum curricular, por exemplo, já toca essa necessidade de trazer os aparatos tecnológicos como interfaces pedagógicas, né. [...] (08/10/2021).

Para a Orientadora 2, considerando que na academia não há uma disciplina que aborde satisfatoriamente a formação tecnológica, a experiência estagiária do período pandêmico foi de grande relevância para que os professores em formação pudessem ter essa experiência, a “*oportunidade*” de estarem inseridos de fato no contexto escolar de Ensino Remoto, ratificando o argumento de Souza e Ferreira (2020), ao afirmarem que o ES realizado de forma remota potencializa a vivência [n]etnográfica no ambiente virtual, bem como a interação professor formador-professor supervisor-professor em formação na educação básica.

Ainda no que concerne à formação, embora o Orientador 1 reconheça a existência de projetos que trabalham com o foco nas novas tecnologias, essas iniciativas não são suficientes, pois “*não há efetivamente do ponto de vista do projeto pedagógico do curso uma ação que alcance a todos*”. Ou seja, o estudo e trabalho com as TDIC’s existem de forma muito limitada na formação de professores, o que o faz ponderar sobre uma lacuna que ficou ainda mais evidente no ensino remoto.

Esse destaque corrobora com o que afirmam Freire e Leffa (2013), a respeito do fato de que em muitas instituições não há um espaço significativo para as TDICs nos cursos de Letras, mas sim uma fragmentação que não viabiliza o propósito da auto-heteroecoformação tecnológica. Somente quando a inclusão dessas tecnologias permearem todos os conteúdos, é que surgirão oportunidades para que os sujeitos se tornem objetos de seu processo formativo, atuando uns com os outros e interagindo com o meio para que possam se educar tecnologicamente.

O ideal seria não ter uma disciplina ou momento determinado no curso, mas o curso como um todo ser o espaço potencial para a formação tecnológica no enfoque sistêmico-complexo, permitindo que o professor ligue/religue saberes e vivências para construir seu repertório de conhecimentos.

Algumas considerações foram feitas voltando-se para o reconhecimento da necessidade de atualização constante na profissão e também para a constatação das possibilidades que o Ensino Remoto trouxe em relação ao uso de diversos recursos audiovisuais, como evidencia a fala da Supervisora 1 nos excertos a seguir:

Excerto 6:

Supervisora 1 - Eu acredito que principalmente essa necessidade de se reinventar, essa necessidade de procurar cursos, essa necessidade de me adaptar às novas tecnologias. A nossa formação é: inclusive uma professora, quando a gente saiu, ela trabalhava muito - quando eu saí da UFCG, né? - Ela trabalhava muito com blog e a gente participou do curso de mídias e foi muito positivo, mas naquela época a gente não pensava que a gente ia passar por isso e ia viver um contexto em que a gente ia usar exclusivamente a tecnologia. E pra os alunos que estão vindo e participando dessa desse momento como estagiário, isso é muito bom, assim, vê-los participando me mostra que eu tenho que me me preparar, né, saber mais sobre essas tecnologias, porque eu não tive tanto isso na minha formação e eles estão tendo, então isso é um aspecto bastante positivo pra eles e que eu preciso, né, me olhar pra isso de outra maneira e me reinventar também. (01/10/2021).

Excerto 7:

Supervisora 1- [...] Na escola mesmo a gente não tem disponibilidade de data show, de sala de vídeo, então, a gente só tem uma, né, uma sala de vídeo. Então isso é pra ser dividido pra todos os professores. Então eu não posso ficar com ele exclusivamente pra mim para eu passar coisas diferentes, vídeos, imagens, usar esses recursos digitais, essa tecnologia. O remoto me possibilitou isso, eu tenho tudo isso aqui na minha mão. Eu tenho uma lousa em branco, eu tenho a possibilidade de apresentar os slides, então e::, usar jogos digitais, então eu posso fazer tudo isso que eu nem sempre posso fazer no presencial. (01/10/2021).

A urgência de se “reinventar, procurar cursos, adaptar-se” é algo que se repete mesmo antes de imaginarmos viver em uma pandemia, mas ao que parece, a situação atual escancara essa exigência. A Supervisora 1 ainda destaca que observar a desenvoltura dos professores em formação com as novas tecnologias faz com que ela olhe para si de outra maneira e busque sua própria reinvenção. Vemos, nesse caso, a parte mais experiente aprendendo com a menos experiente “vê-los

participando me mostra que eu tenho que me preparar", ao mesmo tempo em que os professores em formação têm a oportunidade de aprender com a imersão de suas aulas em um contexto já conhecido (mesmo que por pouco tempo) pelo professor supervisor. Comentando a respeito desse apoio mútuo, a PF1 destacou a importância da orientação tanto da supervisora quanto do orientador: "Eu achei que foi também bom suporte do meu orientador [...] E com a professora [supervisora] foi maravilhoso, assim, porque ela me dava apoio e mostrava a atividade com antecedência a ela e tudo mais, então assim, achei que foi válido o apoio que eu tive deles." (10/ 06/21).

Isso mostra a potencialidade que o estágio tem de proporcionar experiências regadas de aprendizado mútuo, assim, além de contribuir para a profissionalização do licenciando, possibilita ao professor que já está no mercado de trabalho o contato com diferentes estratégias e metodologias de ensino a partir do que é proposto para a realização das aulas no período de intervenção.

Vemos, portanto, um entendimento a respeito do estágio que não se resume à imitação de modelos ou mera aplicação de técnicas por parte dos professores em formação, mas que tem seu foco na aproximação da realidade com a atividade teórica e uma postura de redefinição que caminha para a reflexão partindo da vivência (PIMENTA; LIMA, 2004).

No que diz respeito às possibilidades de uso de recursos audiovisuais, podemos constatar que normalmente não há muitas alternativas para um trabalho diferenciado com os alunos, a não ser, no caso da Supervisora 1, uma sala de vídeo dividida para todos os professores da escola. Essa realidade impede o trabalho com "coisas diferentes, vídeos, imagens, esses recursos digitais, essa tecnologia", as possibilidades reduzidas acabam desanimando muitos professores, de forma que alguns se tornam resistentes a uma formação que os prepare para o uso de tecnologias que eles não terão como aproveitar em sala de aula.

Isso nos faz pensar que, em termos de formação, são preparados para o mercado de trabalho profissionais analógicos (FREIRE; LEFFA, 2013), profissionais que têm pouca ou nenhuma familiarização com tecnologias básicas direcionadas ao ensino. Embora esses mesmos profissionais consigam utilizar o suporte digital, a exemplo do Google, para preparar suas aulas, o uso de outras tecnologias para a

aula em si ainda é muito tímido ou inexistente. O Ensino Remoto viabilizou o trabalho mediado por diferentes TDICs, como afirma a Supervisora 1, tem-se “*tudo isso na mão*”, sem depender exclusivamente de um espaço físico para a turma. Entretanto, o caráter emergencial do Ensino Remoto fez com que muitos professores corressem contra o tempo para tentar ambientar-se e conseguir utilizar as tecnologias propostas nas redes de ensino.

Além de mencionar as possibilidades de uso de recursos digitais acrescentadas às aulas, como aspecto positivo, novamente tem-se a menção da importância de manter o contato com a educação básica nesse momento, embora com dificuldades, o ERE possibilita que a relação escola – universidade não seja interrompida. Nesse sentido, foca-se em questões como: o que fazer de bom em meio a tudo isso? Como fazer dessa situação atípica uma oportunidade de crescimento? Nas palavras do Orientador 1, “*Como fazer desse limão uma limonada?*”, vejamos:

Excerto 8:

Orientador 1 – [...] Eu não deixei de ter contato com a educação básica, o meu aluno, dentro das limitações desse sistema remoto, está tendo a oportunidade de observar a sala de aula, de planejar com o supervisor, planejar com o orientador, de ter contato, embora que remoto, com o aluno, então ele ta tendo vivenciamentos. Então é um aspecto positivo da pandemia que mostrou justamente como é possível, a partir de um aspecto tecnológico, construir saberes. O aspecto negativo vai ao encontro, sobretudo, a condições específicas desse sistema remoto, como por exemplo, questões de natureza de falta de conectividade, né, então muitos alunos por exemplo, da educação básica, né, não participam das aulas porque não tem acesso ao computador, não tem acesso à internet, enfim. Então isso é uma questão negativa, né, que aflorou ainda mais o lado da exclusão quando a gente pensa nas questões voltadas aos avanços tecnológicos, porque não atinge a todos, né, e aí é aquela história: o que fazer desse limão uma limonada ou como fazer desse limão uma limonada, né? E aí são as estratégias outras que a gente vai tendo sobretudo de maneira assíncrona para alcançar esses alunos. (08/10/2021).

O excerto 8 nos mostra isso, o “*limão*” que é a “*exclusão quando a gente pensa nas questões voltadas aos avanços tecnológicos, porque não atinge a todos*”, e a limonada que é o fato de apesar de as “*limitações desse sistema remoto, ter a oportunidade de observar a sala de aula, de planejar com o supervisor, planejar com o orientador, de ter contato, com o aluno*”.

Essa colocação merece destaque porque diz muito sobre o agir docente resiliente diante de situações difíceis, realidades diversas e até caóticas. Conseguir lidar com a heterogeneidade da sala de aula, as desigualdades que se sobressaem, a exclusão que permeia a educação, tudo isso de uma vez e só piorando, não é um trabalho simples. Também não podemos esquecer que muitos professores fizeram do limão uma limonada com seus próprios recursos, aqueles que não tinham equipamentos e condições adequadas para trabalhar de casa, em muitos casos precisaram pagar para trabalhar.

Isso aponta para a realidade complexa em que o professor está inserido, na qual existe uma percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambiguidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em consequência disso, a necessidade de lidar com a ordem e também com a desordem (FREIRE; LEFFA, 2013).

Para além do que já foi mencionado, algo que merece destaque é o que foi pontuado a respeito das orientações para a realização do ES no ERE:

Excerto 9:

Orientador 1 - Agora o destaque, pegando aí esse acento, o destaque que eu dou é para os momentos de autorreflexão, é aquele momento em que eu tento desestabilizar, no bom sentido, o aluno para que ele possa refletir como foram as experiências, sobretudo quando eles me destacam as dificuldades. Porque eu parto do princípio de que, sobretudo nesse momento de formação inicial, é com as dificuldades que a gente mais aprende a não repetir determinadas questões em espaços outros. Então assim, quando o aluno chega e começa a dizer “a aula foi boa, muito boa, muito boa, muito boa...”, aí eu pergunto: e porque ela foi muito boa, muito boa, muito boa? aí eu fico tentando colocar nessas conversas situações-problema: e se tivesse ocorrido assim como era que você agiria? Então assim, eu acho que o destaque do processo de formação, sobretudo em relação a minha experiência, né, não é uma questão específica da pandemia, é algo que eu venho trazendo como sempre fiz desde que entrei/.../ na UEPB por exemplo eu não atuei com estágio, mas na UFCG sempre atuei com estágio. Então desde sempre eu acho que são esses momentos da desestabilização e do reconhecimento das fragilidades, né, que o que o meu aluno mais cresce, né, por quê? Porque a ele é dada a oportunidade de refletir, de se auto refletir e pensar como é que aquilo mostra o que de fato a gente pensa sobre educação, sobre sala de aula, como sendo esse espaço complexo, heterogêneo, né, que a cada dia nos mostra algo diferente /.../ (08/10/2021).

Os momentos de autorreflexão são comuns na prática do Orientador 1, no ensino presencial normalmente eles aconteciam nas reuniões de orientação após as aulas ministradas. No ensino remoto a prática se manteve, pois é um recurso que traz muitos benefícios para os envolvidos. Para o Orientador 1, os momentos em que o professor em formação pode refletir sobre a sua própria prática são os mais marcantes por permitirem uma desestabilização positiva. Nessas situações, é possível que se fale sobre as dificuldades, expectativas, além de se ter a oportunidade de pensar em ações diante de possíveis situações-problema.

Nos casos em que as aulas são descritas apenas como “*boa, muito boa, muito boa, muito boa*”, o orientador tenta conduzir a conversa de forma a fazer o professor em formação pensar no que poderia ter acontecido de diferente, e a partir disso levá-lo a reconhecer as fragilidades para que assim possa progredir em sua formação. Outra contribuição desses momentos é justamente pensar sobre a heterogeneidade e complexidade da sala de aula.

Isso significa que a estratégia é aproveitar o estágio sem reduzir a importância de sua realização apenas à reprodução de modelos bem-sucedidos, desconsiderando seu contexto real. Visto desta perspectiva, o estágio se torna apenas um momento de conformismo e conservadorismo no qual o licenciando não valoriza sua formação intelectual e apenas se dispõe a seguir padrões sem uma análise crítica baseada nas teorias que estudou e na realidade escolar vivenciada (PIMENTA; LIMA, 2004). Desse modo, os momentos de autorreflexão ajudam o licenciando a enxergar oportunidades de crescimento e melhoria de sua prática.

A Orientadora 2 também menciona as sessões reflexivas realizadas com os professores em formação, enfatizando a frequência semanal dessas reuniões logo após as aulas do estágio:

Excerto 10:

Orientadora 2- [...] as nossas sessões reflexivas a gente fez todas semanalmente, sempre que o grupo terminava, né, o estágio na semana, a gente marcava um dia, um horário compatível, a gente se reunia e discutia e isso também foi, eu acho que isso foi um crescimento maravilhoso porque uns assistiam às aulas dos outros e a gente discutia amplamente. Acho que esse foi o melhor ponto, assim [...] semanalmente a gente se reunia e avaliava todas as aulas indiscutivelmente. Do ano passado pra cá eu não abro isso. A gente sempre fez isso no presencial, mas às vezes a gente fazia na escola

então tinha um grupo e outro não, mas no remoto todo mundo assistia às aulas e participava, fazia avaliação. Foi bem legal. (29/09/2021).

Além de refletirem sobre a própria prática, também era possível discutir sobre as aulas dos colegas, já que os professores em formação assistiam às aulas uns dos outros e a professora orientadora acompanhava todas. No ensino presencial normalmente aconteciam essas sessões, mas nem sempre todos podiam participar porque segundo a Orientadora 2 “às vezes a gente fazia na escola então tinha um grupo e outro não”, o que ocorreu no ERE foi uma ampliação, o que possibilitou o fato de que “no remoto todo mundo assistia às aulas e participava, fazia avaliação”.

A PF2 reitera a afirmação de sua orientadora, destacando a importância das considerações realizadas no tocante à intervenção:

Excerto 11:

PF2 - Muito importante, sinceramente assim, me ensinou para vida e em sala de aula [...] A maneira como ela fazia as considerações, como ela pontuava. “Isso aqui eu não achei legal, vamos melhorar”, “Não é assim, vamos por esse caminho aqui, vamos tentar...” Então assim, foi de total importância, super importância mesmo as orientações dela. Delas, né, tanto a supervisora quanto a coordenadora. Elas trabalharam em conjunto. (14/06/2021).

Trabalhar em conjunto para encontrar caminhos melhores e avaliar a própria atuação profissional no estágio parece ser algo comum mencionado nos excertos. Conforme Alarcão (2003), nesses contextos formativos, a expressão e o diálogo desempenham um papel muito relevante. Podemos falar de um triplo diálogo: um diálogo consigo, um diálogo com os outros e o diálogo com a própria situação. Para a autora, esse diálogo não pode se reduzir a um nível descritivo, mas precisa atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão, agindo como seres pensantes intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional.

Mediante as colocações dos orientadores, percebemos justamente que as sessões reflexivas tentam expandir esse diálogo para além da descrição, entendendo que para ser eficaz, a reflexão precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes.

Embora não sejam descritos os detalhes dessas sessões reflexivas, as falas dos orientadores demonstram que havia certa organização para esses momentos de

avaliação e autoavaliação preparados para os professores em formação. Diante disso, é interessante retomarmos Alarcão (2003) quando menciona a contribuição dos casos e narrativas como estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão, tendo em vista que esses momentos reflexivos destacados pelos orientadores possivelmente foram permeados pela análise de casos e narrativas provenientes do ERE.

Assim, ao mesmo tempo em que observamos um recuo em relação ao ensino, que passou por adaptações diversas e foi perpassado por demandas de diferentes ordens, podemos ver também um movimento de expansão. À medida que o ERE foi se desenvolvendo, não se pode negar que outras possibilidades foram surgindo e, apesar do distanciamento social, muitos encontros e momentos improváveis de acontecer com frequência presencialmente, foram concretizados de forma virtual.

5. CONCLUSÃO

Focalizar o ES como campo de pesquisa permitiu a análise de um contexto em que ele se realiza. Observar a realidade de uma condição atípica e multifacetada a partir dos relatos de professores orientadores, supervisores e professoras em formação, faz-nos ter uma melhor compreensão das experiências, procedimentos, desafios e interrogações trazidas pela situação de Ensino Remoto Emergencial, estabelecido em decorrência da pandemia da Covid -19.

Nesse cenário, para cumprir o objetivo de analisar as percepções relacionadas ao enfrentamento do cenário emergencial dos professores e licenciandos envolvidos na intervenção estagiária remota, realizamos movimentos que nos permitiram evidenciar o olhar lançado por esses sujeitos para o ES realizado através do ERE.

Com a análise e comparação das narrativas, observamos como os professores agiram mediante a realidade de mudanças impostas. Dentre as estratégias utilizadas, destacamos a administração da própria formação por meio de palestras e formações específicas envolvendo as novas tecnologias, bem como a observação e diálogo com os pares mais experientes no ERE. Ainda foi possível constatar a preocupação em manter as discussões e sessões reflexivas, momentos

comuns ao ensino presencial que puderam ser intensificados graças à comodidade de realizá-los remotamente.

Dessa forma, podemos afirmar que a formação de professores na pandemia, especificamente no âmbito do Estágio Supervisionado, foi afetada de forma multifacetada. Apesar de todas as fragilidades trazidas à tona pelo ERE, houve um avanço no sentido de entender a necessidade de uma formação que não seja analógica, mas que considere os recursos e as oportunidades que existem para preparar profissionais imersos no conhecimento das TDICs que se tem à disposição e que saibam utilizá-las em benefício de seu objeto de ensino. Também expandimos no que diz respeito ao enfraquecimento das fronteiras interpessoais e geográficas, isto é, tomamos consciência do quanto podemos ser profissionais colaborativos apesar do distanciamento presencial.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 mai. 2020f.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 1 jun. 2020g.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *In: TRAVERSINI, Clarice et al. (org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1. p. 253-267.

FREIRE, Maria Maximina; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio Supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. *Revista UFRR: Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review.*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

SOUZA, Ester M. DE F.; FERREIRA, Lúcia G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho. *In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortês, 2006. p. 187-200.

XAVIER, Manassés Morais; SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentes Abertas, 2020.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

DA LIVE À RESENHA: ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA SITUAÇÃO EMERGENCIAL DE ENSINO REMOTO

ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO
ELIZABETH MARIA DA SILVA

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos nos dedicado a investigar as maneiras pelas quais a educação, especialmente em contexto de Ensino Superior, buscou ressignificar as suas ações pedagógicas em meio às demandas de isolamento/distanciamento social impostas pela pandemia de COVID-19 (cf. COSTA FILHO; SILVA, 2021, 2022a, 2022b). Como se sabe, o cenário pandêmico alterou, de forma substancial, o ensinar e o aprender, sendo necessário um reinventar de sujeitos, tempos, espaços, conteúdos e currículos para a situação emergencial de ensino remoto que se colocava como (nova e temporária) realidade das instituições educacionais.

Por mais que já estejamos voltando ao “normal” e, futuramente, esse formato não permaneça presente no sistema de ensino brasileiro, merece ser investigado, uma vez que configurou, por um tempo, como a principal forma pela qual o processo de ensino e de aprendizagem ocorreu. Além disso, é de extrema importância registrar um momento sócio-histórico único para todo o mundo, especialmente para deflagrar a maneira como docentes, discentes e demais envolvidos encontraram soluções para manutenção das atividades educacionais, assim como possibilitar dados que viabilizem outros estudos sobre os efeitos retroativos³⁹ (SCARAMUCCI, 2004) dessa situação emergencial no ensino presencial, no ensino híbrido e/ou na Educação a Distância (EaD).

Para isso, consideramos ser essencial ouvir as vozes daqueles que efetivamente estiveram engajados em experiências nesse contexto, a partir dos

³⁹ Efeito retroativo é conceituado como o impacto ou a influência que exames e avaliações podem ocasionar a processos educacionais, aos seus participantes e a materiais de ensino e aprendizagem produzidos (SCARAMUCCI, 2004). Consideramos que esse conceito pode ser ampliado para a compreensão sobre o impacto ou a influência que a situação emergencial de ensino remoto pode exercer em outras modalidades de ensino.

sentidos que puderam construir, em conformidade com os pressupostos da Linguística Aplicada (LA). Nessa direção, concordamos com Moita Lopes (2006, p. 101), para quem um “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela”, uma vez que, se são os usos da linguagem realizados por esses sujeitos que pautam os interesses dos pesquisadores, as suas experiências e percepções também precisam ser consideradas e interpretadas.

Por ser assim, entendemos que as experiências, certamente, demarcam-se naquilo que ainda não era sabido, que interrompeu o que era previsto (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010); no caso da nossa pesquisa, evidenciamos o formato de ensino que docentes e discentes tiveram que, abruptamente, passar a vivenciar. Por isso, as experiências, para nós, marcam-se, conforme os dizeres de Larrosa (2020 [2014]), pelos sentidos e os sem-sentidos construídos pelos sujeitos sobre aquilo que acontece a eles, fazendo-os pensar.

Particularmente, objetivamos analisar sentidos atribuídos a experiências com atividades de produção de resenha de *live* vivenciadas durante a situação emergencial de ensino remoto em um curso de Letras: Língua Portuguesa, evidenciando abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento ocasionadas. Para alcançar isso, organizamos este capítulo, além desta introdução, nas seguintes seções: i. Fundamentos teóricos, em que estabelecemos os aparatos conceituais adotados para sustentar a nossa discussão; ii. Procedimentos metodológicos, nos quais detalhamos o passo a passo da investigação em tela; iii. Da *live* à resenha: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento, na qual exploramos analiticamente os dados da pesquisa.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A situação emergencial de ensino remoto foi uma medida temporária, considerando a necessidade de substituição das atividades presenciais por não presenciais, em virtude do contexto pandêmico que se aflorava pela rápida contaminação da COVID-19 (COSCARELLI, 2020). Essa situação foi orientada por

diferentes aparatos legais no Brasil⁴⁰, que foram paulatinamente estabelecidos para que as instituições de ensino pudessem continuar a ofertar suas atividades de forma remota.

Diante disso, os cursos presenciais da Educação Básica e do Ensino Superior foram adaptados para buscar soluções que possibilitessem a continuidade da ação pedagógica. Isto é, as práticas escolares foram transformadas em um formato on-line a distância, buscando a preservação daquilo que era realizado na sala de aula presencial (JUNQUEIRA, 2020). Sendo assim, essa situação emergencial de ensino remoto foi caracterizada, conforme discutido por Junqueira (2020), a partir do trabalho docente para o ensino dos conteúdos curriculares através da internet, com demonstração de usos não prescritos de tecnologias digitais.

Diante dessa situação, particularmente no contexto de Ensino Superior, Fischer (2020) destaca determinadas (re)contextualizações de práticas de letramento ocasionadas pela flexibilidade do que fora realizado no período de ensino remoto emergencial. Conforme a autora, práticas antigas já realizadas em modalidade presencial foram adaptadas para o remoto e outras práticas a partir de tecnologias digitais foram incorporadas nas experiências com o formato on-line. Mesmo que não se possa propor generalizações quanto a essa questão – não há práticas ideais, tampouco de sucesso a todo tempo –, Fischer (2020) destaca que essas (re)contextualizações de práticas de letramento apontaram, em seu contexto particular, para movimentos de colaboração, negociação, parceria, suporte entre docentes e discentes, possibilitando a abertura para outros modos de interação. Com isso, foi possível o posicionamento de discentes enquanto autores das práticas com a linguagem, com produção ativa e constante, “sem deixar de abordar os inúmeros questionamentos e resultados polêmicos que o contexto acadêmico oportuniza” (FISCHER, 2020, p. 103).

Diante do que fora realizado na situação emergencial de ensino remoto, nos interessa pensar sobre as (re)contextualizações de práticas de letramento nas atividades de produção de textos, considerando as transformações que podem ter

⁴⁰ São exemplos de aparatos legais: a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, o Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de março de 2020, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 – convertida na Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 – e a Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020.

passado e os processos de negociação e de interação nos quais estiveram inseridas. Além disso, tais atividades, certamente, deflagram determinadas abordagens de ensino adotadas no processo educacional. Lea e Street (1998) reconhecem, com relação à escrita acadêmica, três abordagens de ensino vivenciadas no contexto do Reino Unido: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

A abordagem das habilidades de estudo, conforme os autores, considera que o ensino de escrita deve ser realizado a partir da aquisição de um conjunto de habilidades autônomas. Aprendido uma vez, os discentes poderiam transmitir esse conjunto de um contexto para outro. Já a abordagem da socialização acadêmica indica a necessidade de inserção em uma nova “cultura” – a acadêmica –, considerando discursos e gêneros característicos desse contexto. Essa cultura acadêmica, contudo, é vista como homogênea, sem levar em conta especificidades, por exemplo, de cada disciplina. A abordagem dos letramentos acadêmicos, por sua vez, compreende o caráter ideológico em que os discentes passam a interagir, com implicações para identidades e relações de poder e autoridade (LEA; STREET, 1998, 2014). Vale ressaltar que reconhecemos ser possível ampliar a percepção de tais abordagens para considerá-las não somente em atividades de produção de textos escritos, mas também de textos que envolvem outras semioses da língua.

Considerados tais fundamentos teóricos, que subsidiam toda a discussão empreendida neste trabalho, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto é recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 42943120.4.0000.5182, com parecer número 4.568.986.

A pesquisa está inserida no âmbito da LA, considerando que, em sua agenda, há espaço para “ouvir a voz dos participantes [...] com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação”

(KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 738). Sendo assim, há uma valorização da percepção de que as experiências dos sujeitos sociais são importantes, tendo em vista que, enquanto participantes reais das práticas sociais, suas vozes contribuem decisivamente para a compreensão dos usos da linguagem. Explorar as vozes dos sujeitos impõe também a situacionalidade e a particularidade do conhecimento, ao invés da busca por grandes generalizações (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013).

Para a sua realização, adotamos os pressupostos da pesquisa narrativa. Creswell (2007, 2014) afirma que a pesquisa narrativa é uma forma de estudar a vida de pessoas, por meio da solicitação de que elas contem histórias sobre suas vidas. Mas não se trata apenas de contar histórias. Nesse tipo de pesquisa, as histórias narradas contribuem para a visibilidade de experiências vivenciadas e para a sistematização dos conhecimentos e dos processos formativos que constituem a esfera de vida estudada (LIMA; GESSINGER, 2018). Por esse contar de histórias, a pesquisa narrativa dá voz aos participantes, em suas formas de interpretar as experiências (PAIVA, 2019).

Assim, a pesquisa narrativa “destina-se ao entendimento e à *composição de sentidos da experiência*” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 119, grifo dos autores). No caso da nossa pesquisa, as experiências que visamos a compreender dizem respeito ao que foi vivenciado no contexto do Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) 2020.3 da UFCG, no primeiro semestre remotamente realizado durante a pandemia de COVID-19. Particularmente, focalizamos disciplinas ministradas/cursadas na Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do Centro de Humanidades, *campus* sede da referida instituição.

Para este capítulo, realizamos um recorte de dados relativo a narrativas de dois docentes (Natália⁴¹ e Vinicius) e dois discentes (Carla e Heitor). Tais narrativas, geradas em entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), dizem respeito a experiências vivenciadas com a produção de texto do gênero resenha de *live* nas disciplinas TEL - Análise Linguística – ministrada por Natália – e História da Língua Portuguesa – ministrada por Vinicius. Ambas disciplinas foram cursadas por Carla e Heitor.

⁴¹ Todos os nomes adotados são fictícios e foram estabelecidos pelos pesquisadores.

Estabelecidos os procedimentos metodológicos da pesquisa, passamos à análise dos dados.

4. DA *LIVE* À RESENHA: ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Dentre as ações pedagógicas realizadas no interior da situação emergencial de ensino remoto em disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, estão as atividades com a utilização de *live* como texto-fonte para produção textual de resenhas. Essas atividades estiveram presentes na disciplina TEL - Análise Linguística, ministrada pela docente Natália, e também em História da Língua Portuguesa, ministrada por Vinicius. O trecho da narrativa a seguir, de entrevista com Natália, torna-se significativo para a compreensão dos variados sentidos que tal atividade proporcionou a ela:

Natália: [...] tivemos situação de resenha escrita produzida a partir de live, a *live* com a professora Márcia Mendonça. Tivemos essa resenha com a primeira produção escrita que nós fizemos e nessa produção escrita, nessa resenha, nós permitimos a reescrita. Mandar para nós e eles, os alunos, reescreviam. Avaliávamos, corrigi, apontávamos, comentava, mandava, devolvíamos a resenha comentada para ver o retorno disso. Nesse sentido, essa resenha, parece-me que alguns fizeram individualmente, mas nós admitimos. Uns podiam fazer individualmente, outros em dupla. A atividade individual a gente mede melhor o avanço do aluno. Quando ela é dupla, um se esconde ao lado do outro. Esse é o perigo, quando a gente está no remoto que a gente já conhece a clientela, tudo direitinho, a gente sabe: nesse texto aqui⁴² eu sei que fulano teve maior participação e a gente perde, assim, um pouco do controle quando as atividades são em duplas, duplas ou trios [...]. (Trecho de entrevista realizada com Natália, em 10/06/2021, grifo nosso).

Na narrativa de Natália, é possível perceber um pouco do processo educativo ocorrido para a atividade de produção do gênero resenha de *live*. A partir das experiências narradas, parece ter havido uma orientação para acompanhar a escrita e a reescrita do texto: “*Avaliávamos, corrigi, apontávamos, comentava, mandava, devolvíamos a resenha comentada para ver o retorno disso*”. Isso indica a construção de sentidos da docente, em suas experiências, para a necessidade de acompanhamento da atividade que estava demandando a seus alunos, numa atenção para o avaliar/corrigir o texto solicitado durante o processo e para o

⁴² A título de informação: apesar de a professora utilizar o advérbio “aqui” com função dêitica, não há a demonstração de um texto com as referências citadas.

progresso atingido. É importante ressaltar que tais indicativos são característicos do percurso de escolarização, não se restringindo à situação remota, visto que também ocorre no contexto presencial e com outros gêneros de texto.

Nessa direção, a atividade de produção textual sinalizada na narrativa de Natália parece indicar uma preocupação maior da docente em atender ao gênero e, possivelmente, a aspectos linguísticos do texto da resenha, tanto que ela demonstra sentidos relativos à produção individual e em grupo: “*A atividade individual a gente fica mede melhor o avanço do aluno. Quando ela é dupla, um se esconde ao lado do outro*”. Esses aspectos podem ser indícios de um ensino voltado à abordagem de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), uma vez que a ideia de “*medir o avanço*” do discente talvez esteja atrelada a uma visão de *déficit*, com reflexos naquilo que ele não sabe e que precisa aprender para a produção do texto. Também podem demonstrar características da abordagem de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), tendo em vista o gênero demandado e o processo de orientação voltado à produção dele durante as experiências narradas.

As abordagens de socialização acadêmica e de habilidades de estudo são relevantes por considerarem, de certo modo, que “torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos” (MARINHO, 2010, p. 366). Desse modo, essa docente demonstra ações pedagógicas voltadas para orientar os discentes, contribuindo para a integração deles na academia.

Em outro trecho da narrativa sobre suas experiências com essa atividade de produção de texto na situação emergencial de ensino remoto, Natália explicita ações que ratificam as abordagens de ensino já sinalizadas e alguns dos sentidos construídos:

Natália: *Por exemplo, resenha a gente sempre apontava “leiam tal texto”, parece que a gente mandou um pouco ler a Motta-Roth. Olhe lá quem não conhece Motta-Roth⁴³, veja o capítulo de resenha e não era que a gente fosse dar um texto, parar para estudar um texto teórico sobre resenha, mas partir do pressuposto de que o aluno em leitura e escrita tenha aprendido o gênero.* (Trecho de entrevista realizada com Natália, em 10/06/2021, grifo nosso).

⁴³ Supomos que, nesse trecho, a docente faz referência ao livro “Produção textual na universidade”, de autoria de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuscke Hendges (2010).

A partir desse trecho da narrativa de Natália, é possível observar que, mesmo com a ação em torno de acompanhar a produção do texto do gênero resenha, essa docente demonstra um pressuposto de que os discentes já o tenham aprendido em disciplina anterior do curso (“*leitura e escrita*⁴⁴”). Dessa forma, os sentidos construídos voltam-se, aparentemente, para o entendimento de que os textos acadêmicos deveriam ser ensinados em disciplinas específicas. Apesar da possível indicação de texto teórico (“*parece que a gente mandou um pouco ler a Motta-Roth*”), parece que a compreensão da docente é a de que, aprendidos uma vez, os conhecimentos relativos a esse gênero podem ser transferidos para quaisquer outras situações de produção, como se a cultura acadêmica fosse homogênea, conforme pressupostos da abordagem da socialização acadêmica.

De certo modo, há uma desconsideração, nesta experiência, de que uma disciplina é moldada por “modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escrever” (CARLINO, 2017, p. 25), que tem a ver com a natureza da disciplina, o seu conteúdo temático e mesmo a abordagem docente. É importante considerar, contudo, que se trata de uma primeira vivência dessa professora – e dos demais destacados nesta pesquisa – em uma situação emergencial de ensino remoto com uso de tecnologias digitais. Certamente, tal fato contribuiu, positiva ou negativamente, para a natureza do tipo de atividade de produção textual evidenciada nas experiências narradas. Nesse sentido, por meio da narrativa de Natália, não é possível perceber se houve um ensino sistemático centrado nas características do gênero resenha, que, neste caso particular, foi produzido sobre uma *live*, texto-fonte diferente do convencionalmente solicitado na esfera acadêmica.

Além disso, consideramos que essa escolha de propor aos discentes uma atividade direcionada a resenhar uma *live* pode representar uma (re)contextualização de prática de letramento de Natália em meio à situação emergencial de ensino remoto. Essa (re)contextualização parece ter surgido em virtude da proliferação de *lives* realizadas no momento sócio-histórico de pandemia de COVID-19, da facilidade do acesso ao material e da demanda institucional de

⁴⁴ É válido destacar que, no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG, campus sede, há as disciplinas “Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas” e “Leitura e Escrita: Teorias Sociointeracionistas”, destinadas, conforme a grade curricular, para o 1º e o 2º períodos de curso, respectivamente.

favorecer o uso de produções digitais durante o RAE 2020.3, conforme a docente destaca em sua narrativa em um outro momento da entrevista:

Pesquisador: *A senhora me falou que, na primeira unidade, foi [solicitada] uma resenha de uma live. Geralmente, no presencial, as resenhas são mais voltadas para livros. Por que, nesse ensino remoto, a senhora optou por solicitar uma resenha de uma live?*

Natália: *[Resenha] de uma live sim, porque, dada a dificuldade de se ter livros impressos durante [o ensino remoto], o acesso a livros impressos pelos alunos e depois também uma recomendação do próprio ensino remoto que a gente [...] favorecesse o acesso dos alunos à produção digital. [...] essa live, porque essa live aconteceu no nosso programa de pós-graduação, foi no nosso, aí os alunos tiveram acesso.* (Trecho de entrevista realizada com Natália, em 10/06/2021, grifo nosso).

A partir desse trecho, é possível identificar, enquanto (re)contextualização de prática de letramento, os sentidos construídos pela docente para selecionar uma *live* como texto-fonte para a atividade de produção de resenha na disciplina TEL - Análise Linguística. Esses sentidos dizem respeito à percepção de Natália quanto à dificuldade de acesso a livros impressos pelos alunos durante a situação emergencial de ensino remoto, em consideração ao princípio de interação (DEWEY, 1979) que se impunha em um contexto de distanciamento/isolamento social. Por isso, a docente opta por materiais que pudessem ser acessados digitalmente. Para além disso, os sentidos que construiu estão diretamente impactados por aquilo que foi estabelecido pela instituição de ensino como parâmetro para realização do RAE 2020.3, que, dentre outros aspectos, facultou o uso de repertórios digitais de domínio público, recursos educacionais abertos, etc. para a realização das atividades planejadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2020).

Ainda se torna pertinente considerar, nesse trecho da narrativa, os sentidos de pertencimento que são atribuídos por Natália para a *live* escolhida. Como destacado por ela, a *live* em questão foi promovida pelo Programa de Pós-Graduação vinculado à Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, campus sede, o que parece denotar na docente, para além das contribuições que tal material poderia proporcionar à disciplina, o sentimento de ser “*nosso*” e de merecer ser divulgado. Isso, certamente, está relacionado com o fato de Natália pertencer ao quadro de docentes permanentes do Programa em questão e com uma possível forma de incentivo para que os seus discentes o conheçam, participem das ações por ele realizadas e, até mesmo, venham a ingressar nos seus cursos de Mestrado e

de Doutorado. Podemos inferir, por consequência, certa indicação de aspectos institucionais e identitários, que remete à abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014).

A narrativa de Vinicius, o outro docente que demandou esse tipo de atividade de produção de texto, identificamos razões similares às de Natália para a escolha de uma determinada *live* a ser resenhada na disciplina História da Língua Portuguesa – por ele ministrada. Conforme é possível observar a seguir, os sentidos construídos que o levaram a tal escolha representam (re)contextualizações de práticas de letramento que se direcionam ao acesso do material de maneira on-line, como no caso de Natália, mas também uma possível tentativa de facilitar a compreensão do conteúdo tratado no escopo do componente curricular ministrado.

Pesquisador: Geralmente, quando a gente pensa na resenha, especialmente na academia, a gente remete muito à resenha de livro. Por que o senhor resolveu mudar e não fazer uma resenha de livro?

Vinicius: *Eu achei mais fácil para o aluno. A gente tem muitos textos de história do português que são mais pesados, que são mais áridos, principalmente quando é o livro inteiro, quando é um livro mais antigo. E a outra questão também é a dificuldade do acesso, não são todos os livros de história do português que estão disponíveis em PDF, estão disponíveis na rede, inclusive os melhores não estão disponíveis. Ficaria complicado também para que eu escaniasse esses textos, para que eu transformasse isso em PDF.* (Trecho de entrevista realizada com Vinicius, em 11/06/2021, grifo nosso).

Como se observa através de sua narrativa, Vinicius destaca, para além das exigências institucionais de proporcionar acesso aos discentes dos materiais trabalhados na disciplina, a compreensão de que a *live* poderia possibilitar um melhor entendimento do conteúdo temático que se colocava em destaque. Em uma percepção de que muitos livros sobre a história do português poderiam apresentar-se como mais “pesados” e/ou “áridos”, o docente parece fazer uma consciente escolha de um instrumento didático que, nas circunstâncias que se impunham com a situação emergencial de ensino remoto, possibilitasse a seus discentes melhores condições de trabalho para realização da atividade de produção textual proposta.

Tais sentidos, por consequência, demonstram que as experiências de Vinicius nesta disciplina estiveram diretamente marcadas pelo princípio de interação (DEWEY, 1979), considerando as condições externas que afetam os participantes e as condições internas relativas aos propósitos e às necessidades de um processo

de ensino e de aprendizagem. Além disso, como destacado em outros momentos de sua narrativa, esse docente apresentou uma percepção de mudança de sua metodologia para a não realização de “*atividades mais tradicionais*”, considerando a situação em que esteve engajado. Isso porque o contexto educacional remotamente realizado durante a pandemia reforçou ainda mais um aprender em movimento (RIBEIRO, 2020), sendo que as ações pedagógicas parecem ter sido retroalimentadas, a todo momento, a partir do próprio ato.

Nesta direção, a (re)contextualização de prática de letramento para possibilitar a produção da resenha – atividade comum em contexto acadêmico – a partir do texto-fonte *live*, certamente, caminhou na direção de fugir de metodologias tradicionais e abarcar outros modos de lidar com a atividade proposta, para além da facilidade de acesso e de entendimento por parte dos alunos. A sensibilidade ao contexto e a seus participantes pode indicar, nas ações do docente, uma abordagem voltada aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), uma vez que sua narrativa dá indícios de que ele tentou munir os discentes de condições para melhor desempenho na atividade de produção do texto demandado.

Para melhor compreender a (re)contextualização de prática de letramento gerada pela atividade de produção da resenha de *live*, consideramos também os sentidos construídos por alguns discentes que cumpriram essa demanda. Carla – uma discente que vivenciou a atividade em questão nas duas disciplinas destacadas – demarca alguns sentidos que possibilitam entender as percepções que atribuiu ao processo de construção textual do gênero alvo, conforme é possível observar no trecho a seguir.

Carla: [...] um resumo eu não fico preocupada em fazer, mas resenha eu fico porque a parte do desenvolvimento da resenha é um pouco do resumo, mas chegando ao final você tem que dar uma crítica. No meio da resenha você já vai fazer um resumo crítico, mas no último parágrafo você tem que deixar lá sua crítica e isso sempre me deixa preocupada, porque eu fico com medo de expressar a minha opinião. [...] a minha turma não estudou resumo, não estudou nenhum gênero acadêmico em leitura e escrita, nem na primeira, nem na segunda leitura e escrita. Então, acho que isso influenciou muito de fazer com que eu fique sempre muito receosa em escrever esse gênero. (Trecho de entrevista realizada com Carla, em 01/06/2021, grifo nosso).

Quando narra sobre os sentidos construídos acerca das suas experiências com o gênero resenha, Carla reconhece esse gênero como um texto que deve resumir e apresentar uma crítica a um texto-fonte (“*No meio da resenha você já vai*

fazer um resumo crítico, mas no último parágrafo você tem que deixar lá sua crítica"). A partir de tal entendimento, a discente demonstra certo receio para a produção desse texto, enfatizando a aparente dificuldade que sente em apresentar a avaliação crítica do objeto resenhado (“*eu fico com medo de expressar a minha opinião*”).

Em uma perspectiva de que determinadas disciplinas do curso em questão deveriam trabalhar com a produção de gêneros de texto característicos da academia (“*a minha turma não estudou resumo, não estudou nenhum gênero acadêmico em leitura e escrita, nem na primeira, nem na segunda leitura e escrita*”), a discente parece acreditar que a falta disso dificultou as suas experiências nas disciplinas cursadas no RAE 2020.3, o que pode ter interferido nas suas concepções do gênero resenha. Dessa forma, Carla parece acionar o princípio da continuidade (DEWEY, 1979), ou a falta dele, em suas experiências na influência de seus receios com a produção do texto do gênero destacado.

Além disso, a particularidade de produção da resenha de *lives* realizadas por professores referências das áreas de conhecimento enfatizadas pelas disciplinas marcou os sentidos construídos por essa discente. Como é possível perceber no trecho a seguir, Carla apresenta percepções particulares para a produção do texto com características aparentemente diferentes de quando, de maneira costumeira, esse gênero é demandado em contexto acadêmico, o que indica (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas.

Carla: [...] geralmente no livro você divide em partes: “em tal capítulo, o autor trabalha sobre isso”. Eu fiquei: “em tal minuto ele vai trabalhar sobre, ele fala sobre isso?”. Mas foram várias e várias vezes de voltar o vídeo e compreender, separar os momentos principais da fala do autor e tentar sintetizar de maneira geral o assunto que foi abordado e como foi abordado. Foi difícil fazer uma resenha de duas horas ou mais com limite de páginas, mas deu certo. Foi uma experiência muito estranha, eu achei, mas que deu certo. Agora eu sei fazer uma resenha de palestra. (Trecho de entrevista realizada com Carla, em 01/06/2021, grifo nosso).

Em comparação ao que ela representava do que seria uma resenha produzida com base em um livro – geralmente organizada a partir do anúncio dos capítulos que compõem a obra –, essa discente demonstrou determinados estranhamentos, quando precisou produzir a resenha de *live* (“*Eu fiquei: ‘em tal minuto ele vai trabalhar sobre, ele fala sobre isso?’*”). A discente, aparentemente, foi

transformando sua forma de significar esse gênero, de modo a adquirir modos de concretizar o texto demandado com base na compreensão do assunto abordado nas *lives*, nas partes principais das falas e na organização geral das exposições. Dessa maneira, a produção da resenha nas experiências de Carla marca-se por (re)contextualizações das práticas de letramento perante os novos usos do gênero realizados durante a situação emergencial de ensino remoto.

Ainda em observação aos dois trechos da narrativa dessa discente, reconhecemos, a partir dos sentidos por ela construídos, uma vinculação à abordagem da socialização acadêmica, tendo em vista a constante necessidade de reconhecer e adotar uma estrutura, relativamente estável, para produção do gênero demandado. Também percebemos isso na indicação de Carla de que gêneros como a resenha deveriam ter sido ensinados e aprendidos em disciplinas específicas do curso (*“a minha turma não estudou resumo, não estudou nenhum gênero acadêmico em leitura e escrita, nem na primeira, nem na segunda leitura e escrita”*), sinalizando uma percepção homogeneizadora para a cultura acadêmica e para as atividades propostas.

Diferentemente da visão de estranhamento demonstrada por Carla para a produção da resenha de *live*, um outro discente, que também produziu o gênero em questão nas disciplinas TEL - Análise Linguística e História da Língua Portuguesa, indica uma visão de semelhanças para as experiências. Como podemos observar no trecho de sua narrativa a seguir, Heitor revela sentidos que não demarcam muitas diferenças de uma resenha quando produzida a partir de um texto escrito.

Pesquisador: *Você falou que nessas duas experiências [de atividade de produção de texto em TEL - Análise Linguística e em História da Língua Portuguesa] a resenha foi a partir de lives. Geralmente, quando a gente pensa em resenha tende a relacionar a um livro escrito. [...] Você viu alguma diferença no fato de estas resenhas terem sido produzidas a partir de lives de palestras?*

Heitor: *[...] eu achei semelhante, porque, por exemplo, se a gente for fazer a resenha de um livro, a gente vai precisar contextualizar, a introdução necessita disso. Você vai ter que falar que o livro foi escrito por tal autor, publicado por tal editora, contém tantas páginas, especificar o que você vai resenhar [...]. Quando a gente vai resenhar uma live, a gente inicia com essa contextualização, a gente fala que a palestra é proferida por tal professora, que ela está disponibilizada em tal local, então é a mesma coisa que dizer que ela foi publicada por tal editora. Você especifica o que que você vai resenhar: “vou resenhar a fala dela sobre tal coisa”. [...] A resenha requer uma estrutura básica que é o texto tradicional: introdução, desenvolvimento e uma conclusão. Se a pessoa, por exemplo, for no mesmo caminho que eu, então ela não vai ver diferença entre um capítulo escrito e uma live, desde*

que ela preste atenção aos elementos que compõem. (Trecho de entrevista realizada com Heitor, em 10/06/2021, grifo nosso).

Heitor, ao narrar sobre suas experiências com a atividade de produção textual, parece direcionar o seu olhar para as similaridades de produzir esse gênero de texto sobre um livro. Ao considerar a estrutura básica do texto, constituída por “*introdução*”, “*desenvolvimento*” e “*conclusão*”, esse discente não encontra diferenças no fato de a resenha ser produzida sobre uma *live*. Ao contrário, ele sinaliza que o processo de produção é bem similar (“*a gente fala que a palestra é proferida por tal professora, que ela está disponibilizada em tal local, então é a mesma coisa que dizer que ela foi publicada por tal editora*”), modificando-se somente a origem da informação, o que demonstra aspectos da abordagem de socialização acadêmica presente nas experiências do discente, visto o foco na estrutura do gênero de texto.

O que parece ser destacada pelo discente em sua narrativa é a necessidade de “*atenção aos elementos*” que compõem o texto a ser resenhado, independentemente da maneira como se apresenta o texto-fonte. Como a experiência é singular ao sujeito, aquilo que proporciona sentidos a cada discente também tem relação com o princípio de continuidade (DEWEY, 1979) no que diz respeito àquilo que eles já vivenciaram em outros momentos de sua trajetória acadêmica, influenciando o que porventura passaram/rão a vivenciar em momentos posteriores. Por essa razão, torna-se relevante demarcar que os sentidos construídos, por mais que alocados no mesmo contexto e para as mesmas atividades, variam entre aqueles que vivenciaram as experiências.

Analizadas as narrativas dos participantes em tela nas atividades de produção da resenha de *live*, passamos ao estabelecimento de algumas considerações a título de finalização deste texto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tivemos por objetivo analisar sentidos atribuídos a experiências com atividades de produção de resenha de *live* vivenciadas durante a situação emergencial de ensino remoto em um curso de Letras: Língua Portuguesa, evidenciando abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de

letramento ocasionadas nesse contexto. Nessa direção, são perceptíveis os sentidos construídos pelos participantes em suas experiências. A partir da compreensão das ações e motivações que levaram os docentes Natália e Vinicius a solicitar a referida atividade, foi possível verificar (re)contextualizações de práticas de letramento em suas experiências, destacando-se a atenção dada ao momento sócio-histórico vivenciado e às consequentes transformações sociais geradas.

Observamos que os sentidos construídos nas experiências revelam sensibilidade dos docentes para compreensão de que a *live* poderia ser um texto-fonte mais acessível e menos árido para a produção textual da resenha demandada nas disciplinas TEL - Análise Linguística e História da Língua Portuguesa. Tal percepção apresenta indicativos de uma abordagem dos letramentos acadêmicos, uma vez que demonstra certa tentativa de dar melhores condições aos alunos para o processo educativo, além de uma ideia de pertencimento, conforme demonstrado por Natália.

Além disso, a partir dos sentidos construídos por Carla e de Heitor, tornaram-se relevantes suas (re)contextualizações de práticas de letramento na observação de estranhamentos e de similaridades, respectivamente, para a realização das atividades demandadas. Isso pode realçar indícios de uma abordagem voltada à socialização acadêmica, a partir da necessidade de conceber uma estrutura relativamente estável para o texto demandado, reforçando o que normalmente acontece no ensino presencial e em resenhas de material impresso.

É válido destacar também que, nas experiências de Natália, o ensino implícito para o gênero parece ter se feito presente, à semelhança do que, muitas vezes, acontece no presencial. Por mais que a escolha de resenhar uma *live* tenha a intenção de possibilitar melhores condições de produção aos alunos, como já discutido, não foi possível reconhecer em sua narrativa um processo de ensino para compreensão do gênero e até mesmo do fato de o texto-fonte para a produção ter sido uma *live*. Aparentemente, há uma ideia de que o foco da disciplina não é ensinar de maneira explícita o gênero de texto que foi demandado dos discentes, mas apenas os conteúdos programados para esse componente curricular. Nesse caso, destacam-se, especialmente, as abordagens de habilidades de estudo e de socialização acadêmica, em que são consideradas, respectivamente, a aparente

acumulação de conteúdos já advindos de outras disciplinas e uma estrutura relativamente estável para a produção dos textos.

Com isso, não queremos dar a entender que alguns conhecimentos não possam ser acumulados e ressignificados, ou que as abordagens de habilidades de estudo e de socialização acadêmica não devam fazer parte do processo de escolarização. Essas abordagens são constitutivas e necessárias ao ensino, assim como já defendiam Lea e Street (1998), uma vez que conhecimentos da superfície da língua e da estrutura dos gêneros são essenciais para a produção de textos, e alguns deles perpassam toda a vivência acadêmica. Entretanto, é importante considerar que a restrição a essas duas abordagens leva à desconsideração de aspectos socioculturais, identitários e ideológicos, constitutivos da abordagem dos letramentos acadêmicos, que também poderiam ser explorados na produção de textos situada em uma esfera acadêmica de um curso de Letras: Língua Portuguesa, especialmente em um contexto tão específico e singular quanto o imposto pela pandemia de COVID-19 na educação. Nesse sentido, faz-se relevante a inter-relação entre as três abordagens de ensino em processo educacional.

Portanto, é salutar relembrar que o registro de tais experiências deste texto marca-se como uma possibilidade de manutenção da memória daquilo que foi realizado, especialmente em contexto educacional, no período de pandemia de COVID-19, considerando a sua especificidade sócio-histórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 913, de 22 de abril de 2022. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 75-E, seção 1 - extra E, p. 1, 22 abr. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-394545491>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a.

Disponível

em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b.

Disponível

em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 16 jun. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

2. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória Nº 934, de 01 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. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 mai. 2020e. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>.

Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, ed. 159, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020f. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

. Acesso em: 08 set. 2021.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade:** uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria. (comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

COSCARELLI, Carla V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana E.; VECCHIO, Pollyanna M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 08 set. 2021.

COSTA FILHO, Roberto B.; SILVA, Elizabeth M. da. Da resenha ao podcast: (re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1137-1160, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1943>. Acesso em 27 jul. 2022.

COSTA FILHO, Roberto B.; SILVA, Elizabeth M. da. (Re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto: experiências de uma docente universitária. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. I.], v. 21, n. 1, p. AG9, 2022a. DOI: 10.26512/rhla.v21i1.42518. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42518>. Acesso em: 27 jul. 2022.

COSTA FILHO, Roberto B.; SILVA, Elizabeth M. da. Tecnologias digitais e (re)contextualizações de práticas de letramento em situação de ensino remoto emergencial. **LínguaTec**, [S. I.], v. 7, n. 2, p. 134–152, 2022. DOI: 10.35819/linguatec.v7.n2.6327. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6327>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e experiência:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. *In:* RIBEIRO, Ana E.; VECCHIO, Pollyanna M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 94-104. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 08 set. 2021.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In:* RIBEIRO, Ana E.; VECCHIO, Pollyanna M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 08 set. 2021.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina A. D.; DE GRANDE, Paula B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 17 dez. 2020.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In:* MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 [2014].

LEA, Mary R; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LIMA, Valderez M. R.; GESSINGER, Rosana M. Narrativas e pesquisa educacional: alguns questionamentos. *In*: LIMA, Valderez M. R.; HARRES, João B. S.; PAULA, Marlúbia C. (org.). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências** [recursos eletrônicos]: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 111-126. Disponível em: <https://docplayer.com.br/113473523-Educacao-em-ciencias-no-campo-da-caminhos-da-pesquisa-qualitativa-pressupostos-abordagens-e-possibilidades.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MOITA LOPES, Luiz P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, Luiz P. Introdução: fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

PAIVA, Vera L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Ana E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos digitais. *In*: ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico** [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 327-354. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofrancos/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, IEL–Unicamp, Campinas, n. 43, p. 203-226. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/abstract/?lang=en>. Acesso em: 09 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Câmara Superior de Ensino. **Resolução Nº 06/2020**. Regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, para a Universidade Federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19. Campina Grande, 2020a. Disponível em: <http://sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes>. Acesso em: 08 set. 2021.

conheça os autores



Denise Lino de Araújo

Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE). Tem formação em Linguística Aplicada (LA), numa vertente mestiça e indisciplinar, construída no Pós-doutorado em Educação, feito no GECC FAE/UFMG; no Doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo; no Mestrado em Linguística Aplicada, pela Unicamp; na Especialização em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e na graduação em Letras/Português, pela Universidade Federal da Paraíba. Seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de Português como língua materna, em especial no Ensino Médio, a transposição didática, currículo, os objetos de ensino e a formação de professores de Português. Em função desses temas, orienta pesquisas de Mestrado e Doutorado. Idealizadora e coordenadora do projeto de ensino ENEM na PALMA da MÃO. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e do GT da ANPOLL Ensino e a Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada. Coordenadora PIBID-LETRAS/CH/UFCG 2022-2024. Ex-tutora do PET-LETRAS/UFCG; Ex- coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino - UFCG. Atleta amadora de longa distância, se preparando para correr uma São Silvestre.



Elizabeth Maria da Silva

É doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É uma das idealizadoras e coordenadora do Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos (LETA/UFCG). É membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e integrante do corpo editorial da Revista Prática Docente. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão situadas principalmente na área dos letamentos acadêmicos. Publicou o livro "Resumo ou resenha, professora?" (2019) e organizou as obras "Professora, como é que se faz?" (2012) e "Projeto de pesquisa na universidade: produção, análise e reflexão" (2021). Praticante de yoga, buscando autoconhecimento e autotransformação.



Ana Carolina Guedes do Nascimento Costa

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da mesma instituição, desenvolve pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada com foco no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto remoto nos cenários pandêmico e "pós-pandêmico" e atua como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede estadual paraibana. Apaixonada por gatos. Apreciadora de séries e música.



Evany da Silva Gonçalves

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Linguagem e Ensino pelo mesmo Programa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e tem experiência como professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolve estudos na área da Linguística Aplicada, mais especificamente sobre ensino, currículo e formação docente. Aprecia a natureza, a vida no campo e a convivência familiar.



Diego Andrade Silva

Graduando em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande. Tenor Drum de banda marcial, em busca da batida perfeita.



**Gabriel Cordeiro**

Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é docente do curso de Letras-Inglês da UEPB, lecionando algumas disciplinas como Fonética da Língua Inglesa, Análise do Discurso e Estágio Supervisionado. Suas áreas de interesse de pesquisa são voltadas às questões da formação docente de professores de línguas sob diversos contextos sociais, atreladas, especificamente, ao ensino-aprendizagem de línguas, aos letramentos digitais, aos multiletramentos e aos processos discursivos e identitários. Super fã das produções audiovisuais da Marvel, da DC e do clássico e esplêndido anime *Dragon Ball*.

**Juliany Correia Gomes**

Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência com pesquisas na área de Linguística Aplicada e atualmente é professora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino. Corredora amadora vencendo a lerdão.

**Roberto Barbosa Costa Filho**

Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e licenciado em Letras - Língua Portuguesa, pela mesma instituição. Em suas atividades de pesquisa, tem interesse por questões relacionadas à escrita e aos letramentos, especialmente em contextos acadêmicos, e à produção de materiais didáticos para ensino de Língua Portuguesa. Amante de bons cafés e de boas risadas com amigos.

**Fábio Alves Prado de Barros Lima**

Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa de Educação Tutorial (PET - Letras/UFCG). Tem experiência na área de Teoria e Análise Linguística, com foco na Linguística Textual e na relação entre Redes Sociais e Ensino de Línguas. Ouvinte voraz de álbuns, criando playlists e elencando as melhores produções de cada ano.

**Paulo Ricardo Ferreira Pereira**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestre em Linguagem e Ensino pelo mesmo Programa, aperfeiçoado em Tecnologia Educacional, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica, pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/Universidade Aberta do Brasil (UAB), e cursista da especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita (CEFLE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É graduado em Letras - Língua Portuguesa pela UFCG. Nessa instituição, foi aluno bolsista dos projetos de iniciação científica PIBIC (2016-2017/CNPq/UFCG), PIVIC (2017-2018/CNPq/UFCG) e PIBIC (2018-2019/CNPq/UFCG), professor voluntário de gramática e redação do Pré-Vestibular Solidário (PVS) e monitor do curso de extensão "Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental", parceria entre professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC-CG). Foi um dos organizadores do e-book Pesquisa, Ensino e Extensão: experiências e transformação profissional em contexto pandêmico (Arco Editores, 2021). Atualmente desenvolve pesquisas sob orientação no campo da Linguística Aplicada numa vertente indisciplinar, com foco nas reflexões sobre formação docente, currículo e ensino de eixos/objetos de língua portuguesa. Fora da esfera acadêmica, é cinéfilo - do tipo que faz comentários sobre obras e premiações em conversas -, leitor assíduo e não consegue ficar 24 horas sem ouvir músicas.



"É neste contexto de efervescência de pensar e agir uma educação reparadora e direcionada para os desafios futuros que temos este presente ebook, considerando que no transcorrer da implementação do Ensino Remoto Emergencial, docentes e instituições de ensino promoveram uma genuína re(invenção) curricular a fim de atender às demandas exigidas. Deveras, são oportunas as reflexões apresentadas ao longo dos capítulos, com relatos de pesquisas e experiências vivenciadas, revelando sobremaneira as percepções dos protagonistas no Ensino Remoto Emergencial. Cada capítulo é um oportuno convite em que os autores nos estimulam a re(pensar) a educação, suas prescrições normativas e as experiências vivenciadas.

'E agora José?' Questiona o poema de Carlos Drummond de Andrade. Esperamos que após termos vivenciado as agruras da Pandemia de Covid-19 e, sobre tudo, ainda sujeitos às suas sucessivas cepas emergentes neste período pós-vacina, sejamos capazes de aprender com as lições impostas. Como sociedade precisamos enfrentar realisticamente os desafios, promovendo a justiça social e o direito à educação, seja presencial, a distância, digital, remota ou híbrida, mas sobretudo, educação de qualidade em sua plenitude. Assim, precisamos continuar (re)inventando à luz do que foi regulamentado e realizado no Ensino Remoto Emergencial e nas discussões emergentes. Estamos convencidos que a leitura dos capítulos deste livro, primorosamente organizado, tem muito a contribuir."

Dr. Eniel do Espírito Santo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil

Dra. Sara Dias-Trindade

Universidade do Porto (UP), Portugal