

Docência na pandemia e ensino de língua portuguesa na educação básica: das dificuldades ao êxito*

Teaching in the pandemic and the Portuguese language component in basic education:
from challenges to success

Alisson dos Santos França¹
Breno Silva Andrade²
Denise Lino de Araújo³

Resumo: A pesquisa apresentada tem como objetivo geral traçar um panorama da docência na pandemia na educação básica, componente língua portuguesa. Para isso, foram delimitados dois objetivos específicos: (1) apontar características e desafios dessa atuação laboral indicados por docentes do Estado da Paraíba que lecionaram no período de vigência do ensino remoto emergencial e (2) identificar fatores de êxito em experiências de ensino com práticas de linguagens indicadas pelos docentes referidos. Trata-se de pesquisa em Linguística Aplicada que focaliza estudos sobre a docência em contexto pandêmico, desenvolvida de modo exploratório, a partir narrativas geradas com base em roteiro semiestruturado. A análise foi realizada em duas etapas. Primeiro, foram apontadas características e desafios da docência no contexto focalizado e, depois, foram identificados fatores de êxito nas experiências com práticas de linguagens. Os resultados indicam experiências exitosas que envolveram a iniciativa dos professores de (re)adaptarem suas metodologias e adaptarem as práticas de linguagem a um ambiente virtual. E quanto às práticas de linguagem, as mais exitosas são as de leitura literária e interpretação textual, bem como a produção escrita com propósito definido. Conclui-se que a investigação possibilita um novo olhar para a modalidade de ensino focalizada, ao demonstrar iniciativas capazes de fazer enfrentamento às adversidades vivenciadas.

Palavras-chave: Docência na pandemia. Ensino remoto emergencial. Fatores de êxito.

Abstract: This research has the main objective of providing an overview of teaching in the pandemic in basic education regarding the Portuguese language component. In order to do this, we have defined two specific objectives: (1) to point out characteristics and challenges of this endeavor indicated by teachers from the state of Paraíba, Brazil, who taught during the emergency remote teaching period, and (2) to identify success factors in teaching experiences with language practices indicated by the aforementioned participants. This research lies in the field of Applied Linguistics and focuses on studies on teaching during the pandemic. It was developed in an exploratory manner, based on narratives generated based on a semi-structured script. The analysis was carried out in two stages. First, we highlighted the characteristics and challenges of pandemic teaching in the focused context and, later, identified success factors in experiences with language practices. The results indicate successful experiences that involved the teachers' initiative to (re)adapt their methodologies and adapt language practices to the virtual environment. As for language practices, the most successful were those of literary reading and textual interpretation, as well as production with a defined purpose. In conclusion, this investigation provides a new view of the focused teaching modality by demonstrating initiatives capable of coping with the adversities that were experienced.

Keywords: Teaching in the pandemic. Emergency remote teaching. Success factors.

* Agradecemos ao CNPq, através do programa iniciação científica PIBIC, a bolsa concedida ao primeiro autor para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como à CAPES, pela bolsa concedida ao segundo autor, que no âmbito do programa PET atua como colaborador.

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: alissonfranca546@gmail.com.

² Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: brenosilvaandrade@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: denise.lino@professor.ufcg.edu.br.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa⁴ cujo escopo volta-se para práticas de ensino exitosas no período de vigência do ensino remoto em condições emergenciais (doravante ERE). Acreditamos que ao compilar práticas relativas aos usos de linguagem (práticas de compreensão, de produção e de análise linguística), esta pesquisa auxiliará a compreender a dinâmica do processo de transposição didática interna no ERE junto a docentes de língua portuguesa da educação básica.

Olhando para esse cenário, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: *que práticas de linguagem — compreensão oral e escrita/produção textual em uma ou mais semioses, análise de usos linguísticos —, usadas durante a vigência do ERE, são consideradas exitosas por professores da educação básica?* Para orientar a pergunta em questão, temos o seguinte objetivo geral: traçar um panorama do ensino remoto emergencial na educação básica, componente língua portuguesa. Para isso, foram delimitados dois objetivos específicos: (1) apontar as características e os desafios do ERE indicados por docentes do Estado da Paraíba que lecionaram no período de vigência dessa modalidade de ensino e (2) identificar fatores de êxito em experiências de ensino que envolveram práticas de linguagens indicadas pelos docentes referidos. A temática do êxito em práticas de ensino vem sendo investigada por pelos autores deste artigo, a partir de relatos publicados em periódicos, tendo sido identificados três fatores, que são: engajamento, reflexão e desenvolvimento de habilidades dos discentes.

O presente artigo apresenta três seções, além desta introdução, a saber: fundamentos teórico-metodológicos, a análise de dados e as considerações finais. Além delas, as referências que encerram este texto.

Fundamentos teórico-metodológicos

De acordo com Mendonça (2021, p. 46, aludindo a Moita Lopes, 2006), no contexto do ensino remoto, as práticas, experiências e percepções dos docentes aludem a um pertinente objeto de estudo para a Linguística Aplicada (LA) na busca por respostas a problemas sociais emergentes. A autora citada (2021) defende que as mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19 impactaram fortemente o ambiente educacional no que tange ao ensino, à formação e ao trabalho docente. E acrescenta que esse impacto provocou profundos processos de reconfiguração de práticas pedagógicas mediante o desafio a um complexo relacional que envolve professores, alunos e suas famílias, todos imersos no cenário pandêmico. Esse impacto se torna ainda mais abrangente quando se considera, nesse

⁴ Projeto de iniciação científica “Do remoto ao presencial: transposição didática de práticas de linguagem na educação básica”.

contexto, a temporária substituição das atividades presenciais pelas atividades *on-line* ora síncronas, ora assíncronas. Essa autora denomina a atividade docente realizada no contexto do ERE de docência pandêmica⁵. Para melhor entender esse contexto, realizamos uma revisão na literatura, cujo resultado apontou características e desafios, apresentados a seguir.

Quanto às características, encontramos quatro. A primeira foi a adaptabilidade, que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a realização da maior parte das atividades do processo de ensino-aprendizagem, num cenário completamente desconhecido para muitas realidades escolares e trajetórias de atuação docente. Para Mendonça (2021), essa característica refere-se ao fato de essa docência mobilizar “novas” e “velhas interações” pedagógicas mediadas por recursos digitais ora desenvolvidos, ora adaptados para aulas. Um exemplo pode ser visto no uso de recursos de interação como Whatsapp (Zap), aplicativo para troca de mensagens interpessoais, como uma das principais ferramentas de interação professor — alunos/família e para o envio de atividades. Esse é um exemplo que alude a uma “nova” prática de interação profissional através de uma “velha” ferramenta de comunicação.

A segunda característica marcante foi identificada no trabalho de Leite e Silva (2021), que denominamos de desigualdade, pois diz respeito à constatação de uma não homogeneidade no estabelecimento do processo de ensino aprendizagem em contexto ERE. Como bem pontuam os autores, esta advém de uma histórica desigualdade socioeconômica em todo o país e da incapacidade estatal de responder, em tempo hábil, às crises emergenciais e demandas que permeiam a parcela mais vulnerável de nossa sociedade. Imersos em realidades díspares, alunos e professores tiveram que se reinventar e testar soluções amargas de “inovação tecnológica”, a fim de se adequarem minimamente à nova situação em que se encontravam. Situação que para os autores não deve ser romantizada, pois muitos alunos e suas famílias estão ainda à margem de uma escola formadora de cidadãos. E acrescentamos: muitos docentes estão à margem do acesso às TDICs.

A terceira característica é a tomada de decisão. O ambiente caótico gerado pela pandemia bem como as novas e velhas práticas em processo de (re)invenção deram relevo a outra característica marcante da atuação docente. De acordo com Perrenoud (2001), no contexto educacional, age-se *na urgência* e *decide-se na incerteza*. Agir na urgência diz respeito à ausência de possibilidade de retardamento da ação, para posterior reflexão crítica, e decisão na incerteza revela um posicionamento que leva em conta a complexidade da situação tanto quanto o desconhecimento de todas as suas variáveis. Essa condição — agir

⁵ Preferimos assumir a expressão com locução adjetiva Docência na Pandemia ou em contexto pandêmico, conforme a sugestão de M. M. Xavier.

na urgência e decidir na incerteza — diz respeito à gestão de situações complexas, que se potencializaram no período de vigência do ERE. A referida característica pode ser observada como o reconhecimento da importância do planejamento da educação, mas que esse, porventura, não pode se dar pela inflexibilidade. A compreensão de uma realidade dinâmica, ressalta uma causalidade não-linear de acontecimentos que geram fenômenos diversos, nos quais “certo e incerto” estão juntos.

Uma quarta característica da docência pandêmica, segundo Costa e Nascimento (2021), foi a virtualização, que diz respeito ao necessário uso TDICs para que as aulas acontecessem. A depender do acesso disponível aos alunos, o uso dessas tecnologias possibilita o desenvolvimento dos objetivos e das habilidades de aprendizagem, tais como as que são previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, aludimos não apenas ao ZAP que foi adaptado para “meio” de comunicação institucional e pedagógico, mas às plataformas de aulas remotas, como o *Google Meet*, o *Teams*, o *Moodle*, as plataformas de *lives Stream Yard* e *YouTube*. À luz de Lévy (2011 apud Costa e Nascimento, 2021, p. 92), no contexto pandêmico (e no pós, também) considera-se que a pergunta O QUE fazer com as TDICs não aponta apenas para um cenário de “atualização”, mas também de “virtualização”. Nesse sentido, “atualização” diz respeito a buscar o que falta para dar sentido à atuação e se revela como disposição para o novo, que constantemente muda. Já “virtualização” aponta para o que não tem existência material, está difuso (na nuvem), mas que interfere na maneira de ser, de pensar e agir no mundo material. Na esteira da pergunta proposta por Lévy, uma outra se coloca relativamente às TDICs na escola: *como se usam ou podem ser usadas?* No contexto pandêmico, o *como se usa* assume um patamar de grande privilégio, o foco parece ser a apropriação tecnológica visando um incremento de sentido e sobrevivência da educação.

Quanto aos desafios, o primeiro a ser superado diz respeito ao ERE cumprir com o disposto na Constituição Federal (Brasil, 1998) sobre a educação ser direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No caso do *locus* de geração de dados desta pesquisa, coube ao Governo do Estado da Paraíba providenciar uma mínima infraestrutura para o funcionamento dessa modalidade de ensino, como a abertura de canal de TV e rádio e a distribuição de *chips* de dados para os alunos. Aos professores, coube o desafio de executar uma proposta curricular, fosse essa inédita, posto que elaborada enquanto posta em ação, fosse a adaptação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista para ser implantada no ano de 2020.

Uma vez verificada a possibilidade do ensino remoto, o desafio foi o colocar os professores nesse contexto de ensino com as práticas que ele suscita, entre elas a

dos multiletramentos. O Grupo Nova Londres (Cope; Kalantzis, 2010), ao defender uma pedagogia dos multiletramentos, argumentou, ainda no início deste século, que o mundo estava mudando e as práticas educativas não podiam se pautar sob as mesmas concepções. Os questionamentos feitos pelo grupo baseavam-se, sobretudo, nas mudanças vistas nos campos da economia e da tecnologia. No entanto, as práticas pedagógicas decorrentes dos novos letramentos não eram exatamente uma realidade antes do ERE. Parece que concorre para esse cenário a formação inicial e continuada dos professores, que pouco reflete(ia) sobre o uso das TDIC. Os docentes foram pressionados a pensar em práticas multiletradas para o ensino remoto sem prévio estudo sobre o tema. Com isso, ao se depararem com uma situação de emergência como a pandemia, ficaram limitados, como bem mostra o excerto a seguir (Queiroz; Queiroz, 2021, p. 120):

Antes da pandemia eu usava de forma pessoal redes sociais. Usei o Google Classroom em cursos como aluna e não tinha ideia das dificuldades para postar e organizar uma atividade e fazer uma postagem... Eu não sabia usar essas plataformas como professor, preparar aulas, fazer vídeos. Nunca imaginei ter que organizar uma videoconferência, por exemplo, trazer para esse espaço digital a sala de aula. Não sabia fazer isso e ainda não sei direito, às vezes falha o som, às vezes não consigo compartilhar a apresentação, o Power Point, o vídeo.... uma loucura. Tem ainda o controle dos meninos no chat que ficam escrevendo sem parar, na maioria das vezes coisas que não estão relacionadas à aula. Acho que preciso aprender melhor sobre essas coisas.

Cabe ainda dizer que o conceito “multiletramentos” está presente na BNCC, e nesse caso, quanto ao contexto em pauta, há mais um desafio: como implementar o que é proposto por esse documento em contexto de ERE, uma vez que essa é uma proposta curricular pensada para o ensino presencial? Assim, o desafio tornou-se ainda maior para os professores que se viram em uma nova escola, não presencial, com interação e atividades mediadas por tecnologias adaptadas às situações didáticas completamente novas e sem um currículo previamente conhecido. Durante o período do ERE, os professores que não dominavam o uso das TDICs para mediação das aulas remotas foram culpados pela inaptidão/inexperiência. De acordo com G1 (2021), a maioria deles, quase 90%, não tinha experiência com aulas remotas.

Leite e Silva (2021) mostram que os professores foram apontados como os responsáveis por resistirem à aplicação de uma pedagogia mais alinhada com os novos multiletramentos. Esse discurso, por si só, é um problema, pois coloca os professores como agentes de liderança apenas quando a sua atuação se torna um “fracasso”. Além disso, a tecnologia, em si, não resolve todos os problemas educacionais, há entraves que começam desde a formação docente. Dessa forma, consideramos injusto colocar os docentes como fracassados por não conseguirem adotar uma pedagogia mais afinada com as necessidades emergentes. Concordamos com Buckingham (2010, p. 41), ao afirmar: “Uma reforma

educacional duradoura deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar.

Outro desafio que surgiu com o ERE foi referente à interação e esta tem duas faces. Uma delas diz respeito à sobrecarga de responsividade, não só no sentido dialógico do termo, mas como efetiva resposta textual, no uso das redes sociais e do Zap, este mais especificamente por favorecer a uma resposta mais rápida. Se por um lado as redes sociais facilitam e dinamizam a comunicação, por outro desencadeiam em contexto educacional alguns conflitos, tais como a perda de controle da instituição, pois esta perde a capacidade de controlar a informação que circula nesse diálogo; quebra da barreira pessoal/profissional e a invasão da privacidade do professor (e do aluno) que acaba tendo que dialogar com alunos/pais/responsáveis/gestores fora do horário de trabalho, como bem evidenciam Costa e Nascimento (2021):

Por outro lado, a minha rotina aumentou demais, eu estou trabalhando exaustivamente. Não tenho mais horário, meu Whatsapp bomba o dia inteiro, é pai, mãe, coordenador, aluno, e assim, por mais que a gente solicite eles não respeitam o horário, não respeitam o final de semana [...] (Costa; Nascimento, 2021, p. 97).

Esse depoimento se contrapõe à narrativa do senso comum de que os professores trabalharam menos durante o ensino remoto. Do ponto de vista prático, o que se viu foi um aumento da carga de trabalho, embora, em algumas escolas, principalmente as privadas, houve redução da jornada de trabalho e do salário, conseqüentemente, pelo motivo de as aulas síncronas terem se dado em menor tempo que as aulas presenciais. Apesar desse discurso injusto, o fato é que os professores não diminuíram seu ritmo e continuaram trabalhando intensamente de maneira remota, inclusive muitas vezes além do seu horário de trabalho, pois as ferramentas de comunicação diluíram as fronteiras entre “espaço” público e privado.

A outra face da interação é a falta de *feedback* durante as aulas. A falta de interação dos discentes durante as aulas síncronas aparece no relato de docentes da educação básica à pós-graduação. Intimidados pela nova situação e/ou desacomodados em suas casas, grande parte dos discentes optava por não abrir as câmeras e até microfones. Nessa situação, contar com a “presença” dos discentes “mudos” significava para muitos docentes um fator de sucesso, haja vista a dificuldade de acesso à internet em muitos lugares e por parte da família de muitos alunos. O contexto ensejou o retorno a aulas expositivas como alternativa para cumprir a exigência do “funcionamento” da educação através do ERE, conforme documentado por Lucas e Moita (2020).

Esse cenário se mostra pertinente para geração de dados à luz dos pressupostos da Linguística Aplicada, pois significa dar visibilidade a situações, conceitos, perspectivas ou relações localmente situadas a partir de uma questão de pesquisa. No caso da pesquisa ora relatada, a geração de dados diz respeito a trazer à lume experiências de ensino com práticas de linguagem consideradas exitosas por professores do componente língua portuguesa, durante a vigência do ERE, em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para isso, à luz de uma visão qualitativa de pesquisa (Moreira; Caleffe, 2008) e movendo-nos pelos trilhos de uma pesquisa narrativa (Peres; Chaluh, 2020), empreendemos a geração de dados.

Dentre os professores contatados que atendiam ao critério de ter lecionado o componente focalizado pelo menos em um dos anos de vigência do ERE (2020/2021), na educação básica, 7 docentes (sendo 6 da escola pública e 1 da escola privada) se mostraram disponíveis para colaborar com a pesquisa, alguns deles com o destaque de que, inicialmente, não lembravam de nenhuma situação de êxito. Através de um questionário *google forms* registramos o perfil desses sujeitos — idade, sexo, tempo de atuação na docência — e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. O roteiro da narrativa sobre a docência pandêmica, continha tópicos que nos pareciam importantes para construir uma resposta à questão de pesquisa: características, desafios e/ou problemas, situações exitosas, experiências marcantes, etc, foi encaminhado via e-mail para esses sujeitos.

Conforme os preceitos da ética em pesquisa, os colaboradores foram informados que poderiam desistir a qualquer momento, mesmo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto à geração da narrativa, 4 deles preferiram responder de forma escrita; 2 por áudio via WhatsApp e 1 via *Google Meet*. Na seção a seguir, esses sujeitos estão identificados com nomes de pedras preciosas, uma pequena homenagem a todos eles.

Análise de dados

Docência em contexto pandêmico: extremos em correlação

Analisando os dados com foco nas características da docência em tempos de pandemia, verificamos que os nossos docentes aludiram a três características marcantes: (1) a superação das dificuldades causadas pela desigualdade socioeconômica; (2) o uso das TDICs, necessárias para que as aulas acontecessem e (3) o uso do WhatsApp, como uma das principais ferramentas de interação professor-aluno.

A análise dos dados revela como principal característica para o cenário em apreço — anos finais do ensino fundamental e ensino médio de escolas públicas do Estado da Paraíba —, que a superação das dificuldades causadas pela desigualdade socioeconômica é característica que faz o pano de fundo da docência-pandêmica ora focalizada. De alguma

forma os professores aludiram a essa marca, porém o professor Citrino o fez de maneira reflexiva, conforme o trecho a seguir:

Excerto 1

“nós que, por alguma questão não vivemos na camada menos privilegiada da sociedade, não passamos no dia a dia, não sentimos na pele as dificuldades do povo como um todo, não ficava tão claro o quanto nós somos subdesenvolvidos. Isso foi escancarado durante a pandemia; “A desigualdade ficou latente. Colegas que ensinam em escolas particulares relatavam que, pouco tempo depois da pandemia iniciada, as escolas já retornaram às aulas no modo remoto, com os alunos ali todos ou grande parte tendo acesso à Internet, tendo acesso a material de qualidade. Na situação em que nós atuamos em rede pública... a coisa era bem diferente disso, né? Porque... Não havia, por parte da grande maioria dos alunos, acesso à Internet.”
“... grande parte dos alunos ficou desassistida. Isso ficou extremamente visível quando as aulas retornaram. Foi quando a gente viu que realmente... A dimensão do dano a partir do ano passado”.
Citrino

No início do trecho, o professor diz que a pandemia deixou ainda mais latente a desigualdade social no Brasil, fazendo jus ao termo “subdesenvolvido” usado para categorizar nosso país. Em seguida, faz um comparativo com colegas que atuavam na rede privada e com sua atuação na rede pública, evidenciando a desigualdade socioeconômica entre os discentes: “alunos, ali todos, ou grande parte, tendo acesso à Internet, tendo acesso a material de qualidade. Na situação em que nós atuamos em rede pública... a coisa era bem diferente disso, né?”.

Essa narrativa singular e profundamente aguda revela uma percepção humana e social do cenário não demonstrada em tal complexidade pelos demais docentes. Esses, quando a mencionaram, não se aprofundaram, restringiam-se a comentários breves, citando que alguns alunos não possuíam acesso à internet. A narrativa em pauta tem como cenário um município de pequeno porte na região Cariri paraibano, no qual grande parte dos alunos residia na zona rural. Todavia, as observações sobre as dificuldades de acesso à internet nos parecem válidas para outros contextos de escolas públicas em nosso estado, como pode ser visto no trabalho de Gonçalves (2023) ao investigar o uso de portfólio para o ensino de língua inglesa no ERE em contexto não acessibilidade à internet.

O uso das TDICs em sala de aula foi fundamental para que as aulas pudessem acontecer durante no contexto do ERE. Nesse contexto, nossos dados indicam que alguns professores mobilizaram práticas de multiletramentos, que envolvem naturalmente as tecnologias citadas sem maiores dificuldades, fazendo adaptações quando necessário, e fazendo descobertas de novas ferramentas, possibilitadas tanto pelas suas condições de trabalho quanto pelo seu histórico de letramento. Por outro lado, parte significativa dos colaboradores encontrava-se em um momento desafiador, o qual exigia letramento adequado para manusear as ferramentas digitais, como veremos nos excertos a seguir.

Excerto 2

Dentre as experiências mais marcantes desse período, gostaria de destacar: o estudo e as formações para o uso das tecnologias digitais, adequadas ao ensino remoto.

Ametista

Excerto 3

As experiências mais exitosas sem dúvidas foram gravar e produzir videoaulas e ver os alunos aprendendo, questionando, participando desses momentos.

Turmalina

No excerto 2, Ametista revela as TDICs como desconhecidas para os docentes, em especial para ela, pois destaca como característica marcante do período pandêmico o estudo e as formações focadas no uso dessas tecnologias adequadas ao ensino remoto. Esta foi a única colaboradora que mencionou ter feito uma formação para utilizar as ferramentas digitais no ensino remoto, que não sabemos se foi uma iniciativa própria em busca de adquirir tal letramento ou algum programa proposto pelo estado da Paraíba.

No excerto 3, Turmalina enfatiza que suas experiências mais marcantes surgiram por meio de letramentos digitais, através dos quais gravou e produziu videoaulas. Provavelmente, uma novidade na rotina docente, que, supomos, contou com a proatividade da professora ou com a mobilização de práticas letradas já experimentadas em outras esferas que foram trazidas para a esfera escolar. Para a docente, o fator de êxito foi “ver os alunos aprendendo, questionando, participando desses momentos”.

Os dados revelam que docentes já tinham um histórico de letramento envolvendo as TDICs e, por isso, demonstram menor estranhamento com as demandas do ERE, como demonstrado a seguir.

Excerto 4

“uso da gamificação, como, por exemplo, o Kahoot que era usado como instrumento de revisão da aula”. “construção de um padlet para trabalhar a intertextualidade entre os poemas “Canção do exílio” de Gonçalves Dias e “Uma canção” de Mário Quintana”.

Rubi

Excerto 5

“Em seguida, eu apresentava os slides com as características estruturais e tentava extrair, ao máximo, a participação dos alunos. Nas aulas de história da arte, dadas as suas devidas particularidades, eu fazia o mesmo, embora tivesse ainda mais espaço para discutir os temas através de vídeos, músicas, imagens e assim por diante”.

“Teve seus pontos positivos, como a adesão maior à tecnologia e ao aprendizado de novas tecnologias. Agora tornou-se muito comum utilizar várias ferramentas que antes eu não conhecia ou usava muito pouco, e isso foi ótimo para meu avanço profissional”.

Turmalina

Nos excertos 4 e 5, as professoras destacam suas estratégias de ensino indicando práticas de multiletramentos que foram utilizadas para revisão, para exposição oral e de apresentação de exemplos, buscando assim engajar os alunos. Tais práticas, conforme Turmalina, já foram transpostas para o ensino presencial, sinalizando, assim, que no seu caso e de outros docentes, as TDICs e os multiletramentos não foi um problema no ERE.

Este é também o caso de docentes como Safira e Ametista que mencionaram a utilização do WhatsApp em sala de aula para interação com os discentes, vejamos nos excertos abaixo.

Excerto 6

“(...) eles procuravam fazer as atividades... nos procuravam no whatsapp... se mostravam engajados...”;
“(...) nós conseguimos... sim... desenvolver boas ações e toda essas orientações da escrita e reescrita de textos... foi através das aulas pelo google meet... foi através do whatsapp... então... eu nem conhecia os alunos presencialmente... mas eles conseguiram fazer um bom desenvolvimento de textos...”;
Safira

Excerto 7

Envio das fotos, via WhatsApp, das páginas dos diários produzidas; Comentário da experiência vivenciada pelos alunos durante as produções dos diários, via Google forms e/ou WhatsApp.
Ametista

No excerto 6, temos duas passagens da fala da professora Safira que demonstram tanto a utilização do *Google Meet*, quanto do *WhatsApp*. O primeiro é um serviço de comunicação da plataforma *Google*, uma das mais usadas no contexto ERE, pela possibilidade de integrar chamadas de vídeo com várias pessoas, e-mail e diário de classe — o *Classroom* — notadamente, nas versões para a educação, como a licença que foi adquirida pelo governo do estado da Paraíba. Esse é um dos aplicativos mais usados no Brasil pelos usuários de telefonia celular, sendo normalmente embarcado como principal aplicativo nos pacotes de dados. Durante a pandemia, passou a ser largamente utilizado por escolas, professores e alunos para comunicação e até aulas, mesmo sem que os números dos professores fossem institucionais.

No excerto 7, o uso do aplicativo parece ser um espaço para postagem das atividades. Apesar de a professora não mencionar explicitamente se os alunos se sentiam engajados por meio desse contato, entendemos que a interação, de alguma forma, foi positiva, pois, os diários estavam vinculados a um projeto de escrita, que ela afirma foi o mais exitoso durante um dos anos do ERE, conforme o excerto abaixo:

Excerto 8

Dentre as experiências vivenciadas no ano de 2020, considero a mais exitosa o projeto “Diários de isolamento social: um olhar sobre a COVID-19 a partir de relatos juvenis.”
Ametista

Cabe informar que no ano em que as referidas professoras Ametista e Safira utilizaram tais ferramentas, notadamente o Whatsapp, com função pedagógica, ambas foram premiadas no “Prêmio Mestres da Educação”, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT-PB).

O engajamento dos alunos com as TDICs e com práticas de multiletramento foi apontado por alguns professores como uma característica do ERE, fator que catalisou muitas situações de ensino, como ser visto a seguir.

Excerto 9

(...) criaram um perfil no facebook e outros no instagram apresentando as características e as principais informações sobre a personagem de Dom Casmurro. (...) Inseriram fotos no perfil da rede social, realizaram publicações com frases, postagens de fotos, enfim, preencheram todos os itens apresentados na rede social com registros dos fatos mais importantes do enredo.
Rubi

Como mostra o excerto 9, Rubi relata o engajamento dos alunos nas aulas aliado a prática de multiletramento por parte deles, como pode ser visto na criação de perfil em rede social para o personagem Bentinho (Dom Casmurro) no qual: “inseriram fotos no perfil da rede social, realizaram publicações com frases, postagens de fotos, enfim”.

Isto posto, podemos inferir que a docência-pandêmica no cenário em apreço se caracteriza pela atuação num ambiente de adversidade socioeconômica, pelo uso das TDICs e de práticas de multiletramento que lhe são associadas. Quanto a isso, os dados indiciam um cenário difuso, composto tanto por professores já com práticas bastante consolidadas, quanto por aqueles que precisaram aprender manejos próprios desse tipo de letramento enquanto ministraram aulas através dos recursos que lhe são associados. É digno de relevo o uso adaptado e, ao que tudo indica, exitoso do WhatsApp como principal ferramenta para troca de informação entre docentes e alunos/familiares, e para envio de material didático, integrando-se assim ao elenco das TDICs.

Para melhor compreender o uso desse aplicativo no ERE, trazemos a defesa de Xavier e Serafim (2020), como uma ferramenta que pode contribuir com processos de ensino-aprendizagens. Segundo os autores:

O WhatsApp, acreditamos, pode oferecer a criação de comunidades virtuais, reunidas por um objetivo comum e que, no cenário pedagógico, fomentam a produtividade da relação entre tecnologias digitais e educação. (Xavier; Serafim, 2020, p. 50)

No contexto focalizado, essa ferramenta parece ter sido um bom auxiliar no cenário educacional, reafirmando a posição defendida pelos autores citados, embora sua finalidade primeira não seja educacional. O destaque também se justifica pelo fato de vir associada a maioria dos pacotes de dados da internet, sendo, dentre as possibilidades de interação mencionadas (*Meet, YouTube* etc.), a que gasta menos dados, tornando-se assim de fácil acesso aos alunos economicamente desfavorecidos, como os aludidos no cenário descrito por Citrino.

Dando prosseguimento, esta análise passa a focalizar os desafios da atuação dos professores nesse cenário. Conforme os dados, a dificuldade de interação com os alunos, tanto pela falta de acesso à internet, quanto pelo não engajamento dos alunos nas aulas quando as acessavam e a implementação dos multiletramentos por parte de docentes se mostraram mais desafiadores. Vejamos:

Excerto 10

“o que marcou também foi a questão do:: ... ahn... do acesso dos alunos a:: a internet... né... a assistir às aulas... que assim... por serem alunos de escolas públicas bem no início a gente teve algumas dificuldades quanto a esse acesso...”
“nós tivemos uma grande defasagem... assim dos alunos que não tinha acesso a:: as redes... à:: internet... então isso prejudicou um pouco...”
Safira

Excerto 11

“Na minha escola da rede municipal, nesses lugares, nem Internet tem, não é nem que muitas vezes o aluno não tem condição, geralmente ele não tem, mas, mesmo que ele tivesse, não tem Internet ali, naquela localidade. Então, como que esses alunos iam assistir aula?”
“O que acontece é que, de turmas com 40 alunos, nós estávamos tendo cinco, seis, dez, no máximo, de alunos em sala de aula. No máximo 10, nunca passou de 10 o número de alunos”
Citrino

O excerto 10 traz o cenário recorrentemente descrito nas narrativas dos docentes: o aluno de escola pública com dificuldades de acesso à internet e, em face de não conseguir acompanhar as aulas, que se realizavam às vezes com dificuldades de conexão, esses ficaram com lacunas de aprendizagem. Já no excerto 11, a situação é mais crítica, pois não havia sequer *internet* no local de atuação do docente. Como consequência, em uma turma de 40 alunos, 10 no máximo assistiam às aulas.

Percebe-se que são situações que tanto o professor quanto o aluno, principalmente este, ficaram impedidos de buscar meios para interagir. Assim sendo, o aprendizado se torna quase (ou totalmente) inviável. Entretanto, há situações de interação não realizada que os professores avaliaram como decorrentes da falta de interesse dos alunos, como veremos nos excertos a seguir.

Excerto 12

“a maioria não estava tão interessada e aproveitou a oportunidade para se esquivar completamente de suas responsabilidades, mas aqueles que realmente estavam dispostos, fizeram o trabalho valer a pena”.
“ o aprendizado dos alunos ficou comprometido e prejudicou os anos posteriores, principalmente daqueles que aproveitaram a chance para não fazer absolutamente nada”.
Turmalina

Excerto 13

tinha alunos que::: ficavam::: ... digamos... com o microfone fechado o tempo todinho... ficava com a câmara fechada... e aquilo ali nos angustiava... porque nós não sabíamos o que estava ocorrendo do outro lado da tela...
Topázio

Tanto no excerto 12 quanto no excerto 13, temos a situação em que o aluno tinha acesso à internet, à sala de aula on-line e contato com o professor, porém não se engajava na aula. Essa opção é vista como fator que prejudicou o aprendizado, tal como menciona Turmalina: “o aprendizado dos alunos ficou comprometido e prejudicou os anos posteriores”. Essa situação também é vista como fonte de angústia para os professores, como diz Topázio: “e aquilo ali nos angustiava... porque nós não sabíamos o que estava ocorrendo do outro lado da tela...”.

Sobre o desafio de lidar com os multiletramentos, os dados revelam posicionamentos variados, conforme os relatos a seguir.

O primeiro aspecto do desafio encontrado quanto aos multiletramentos foi a impossibilidade de mobilização dessas práticas, pois os alunos não tinham acesso à internet. Ou seja, aludimos a um não uso em função das condições de trabalho para uso das TDICs.

Excerto 14

“Perceba... Grande parte dos alunos só tinham acesso a textos e atividades que nós mandávamos uma vez por bimestre para eles responderem sem qualquer tipo de apoio de ninguém nem nosso, de alguém... É... Essa é a realidade que eu estou descrevendo. Basicamente leitura literária foi o que foi pedido pra esses alunos. Ou seja, não tenho aqui experiências para relatar em relação a projetos ah ::: procedimentos aí com utilização de recursos audiovisuais... Nada disso. As ferramentas que nós tivemos para trabalhar com eles e, mesmo assim, muito pouco porque não havia papel, ou seja, ferramenta é papel e texto, né? Era isso, mas, mesmo assim, não havia papel para ir sempre essas atividades eram, então, uma vez por bimestre.”

Citrino

Nesse excerto 14, Citrino traz à tona a acentuada desigualdade socioeconômica no seu ambiente de trabalho e deixa claro que não houve como usar as TDICs, não só porque os alunos não tinham acesso à internet, mas porque a rede de ensino não tinha papel para imprimir as atividades semanalmente, assim, eram uma enviadas um vez por bimestre. Ou seja, no caso em pauta, as TDICs eram um problema para a rede de ensino. Não se trata de um professor que não sabe, que alega dificuldades e/ou necessidade de aprendizado desses multiletramentos e de suas práticas durante o ERE. Nesse caso, particularmente, trata-se de um docente que já tinha um canal no *YouTube* antes da pandemia.

O segundo aspecto desse desafio foi revelado por docentes que narraram suas dificuldades com práticas de multiletramentos, justamente pelo uso das TDICs. Dos nossos colaboradores, dois se referiram a isso, conforme demonstrado a seguir.

Excerto 15

“mais marcante é a questão dessa... dessa tecnologia... da gente de uma hora para outra aprender a dar aula ... é::: ... através do google meet...através de formulários que a gente mandava para os alunos... então isso foi muito marcante para mim... porque nós estávamos ali enquanto docentes mas estávamos ao mesmo tempo aprendendo... “

Safira

Excerto 16

“alguns colegas que tinham aversão às tecnologias... não é todo mundo que... assim como não é todo aluno que está aberto... está acessível a essa questão tecnológica... foi uma luta né... inclusive ainda hoje mesmo...o excel... às vezes eu peço ajuda a um colega...”

“essa questão... essa apropriação do que é novo... do que é tecnológico... causa espanto... nós vivíamos numa caverna em relação às novas tecnologias... para o uso diário mesmo... fomos forçados... nós não assassinamos o que saiu da caverna né... nós o seguimos... que caverna é essa? a caverna da (falta) de tecnologia...”

Topázio

No excerto 15, a professora nos diz algo importante: “da gente de uma hora para outra aprender a dar aula”. Isso se refere às práticas multiletramentos, sobretudo as TDICs, que, podemos inferir, não eram utilizadas anteriormente pela professora, nem mesmo como apoio às aulas presenciais. No excerto 16, o professor relata que não só ele, mas outros colegas também “tinham aversão às tecnologias digitais” e suas dificuldades nesse âmbito continuam: “foi uma luta né... inclusive ainda hoje mesmo...o excel... às vezes eu peço ajuda a um colega...”. Segundo a fala do professor, essa inexperiência foi descrita como uma saída da caverna, associando-a à caverna de Platão, mas sem matar o que ousou sair e aprender: “nós vivíamos numa caverna em relação às novas tecnologias... para o uso diário mesmo...”

fomos forçados... nós não assassinamos o que saiu da caverna né... nós o seguimos... que caverna é essa? a caverna da (falta) de tecnologia...”

Por fim, resumindo as características e desafios no cenário investigado revelados pelos dados nesta seção destacamos três: (1) a situação difusa dos professores quanto aos multiletramentos. Os dados indiciam tanto letrados, quanto aprendizes, quanto aqueles que tiveram mais dificuldades de adaptação à nova situação de ensino e, ainda, aqueles que contaram com a *expertise* dos discentes para o desenvolvimento de projeto usando as redes sociais; (2) dentre os recursos midiáticos citados pelos professores, ganhou muito destaque o uso do WhatsApp, como ferramenta fomentadora da interação entre professores e alunos, sendo o elemento catalizador do êxito em situações nas quais o acesso a outras ferramentas era difícil seja pela falta de internet ou de equipamentos; (3) o desconforto dos discentes diante das câmeras nas aulas via *Google Meet*, pois, a conectividade não significava engajamento.

É nesse sentido que pensamos em extremos em correlação, pois ao mesmo tempo que tínhamos professores sem conhecimento prévio das tecnologias digitais para uso pessoal e didático, os que estavam na “caverna”, tínhamos também os que transitaram sem dificuldades dignas de nota, usando jogos, produzindo e gravando vídeo aulas que motivaram o engajamento dos alunos. No entremeio, há os docentes que usaram as tecnologias como mural (envio de fotos e atividades via whatsapp), bem como alunos sem nenhum acesso à internet.

Na seção a seguir, demonstraremos como nesse cenário adverso foram construídas situações de êxito pedagógico.

Práticas de linguagens em situações exitosas de ensino

No roteiro elaborado para a suscitar a narrativa dos professores, fizemos referência à BNCC como documento norteador de ensino, nos seguintes termos: “as experiências [desenvolvidas] focalizam alguma das práticas de linguagens previstas pela BNCC, ou seja, a leitura, a produção de textos, a oralidade ou a análise linguística/semiótica?”.

Nos dados gerados a partir das respostas dos nossos colaboradores, emergiram citações relativas às quatro práticas de linguagens, das quais três são descritas como efetivamente mobilizadas: a leitura, que está presente em todas as sete narrativas, tal como identificado na pesquisa anterior; a escrita em três relatos; a oralidade surge como meio de interação através do qual os alunos relatam suas práticas de leitura e produção textual, nos sete relatos, mas sem que uma experiência específica seja descrita. A análise linguística não foi uma prática trabalhada em sala de aula no período da docência em contexto pandêmico, conforme a narrativa dos docentes.

As práticas de leitura mencionadas pelos nossos colaboradores podem ser divididas em duas categorias, que são: (1) a leitura com um olhar sensível para o momento que estava sendo vivenciado e (2) a leitura com foco no exame do ENEM⁶. A primeira categoria foi destacada por professores que atuaram nos anos finais do ensino fundamental: Citrino e Ametista. Quanto à segunda, temos os professores do ensino médio, que trabalharam com as leituras e interpretações dos textos motivadores do gênero textual dissertativo-argumentativo, principalmente: Safira, Topázio, Rubi, Turmalina e Esmeralda. A seguir, os excertos que correspondem às duas categorias.

Excerto 17

“(…) tive experiências positivas em relação à leitura (…) buscamos selecionar, nós professores de português, em reunião, textos motivadores, textos que, de certa forma, buscavam dar para esse aluno um suporte ainda que sem nossa presença, mas um suporte literário. Nós que acreditamos muito, eu que acredito muito e os colegas também no poder da literatura, o poder humanizador da literatura

“(…) esse trabalho com a literatura tão precário, tão superficial, mas ainda assim, teve uma... Um resultado satisfatório em relação a eles, muitos deles se sentiram identificados com os textos, muitos deles sentiram que aqueles textos éh :: enfim... eles diziam alguma coisa... Ajudavam a superar aquele momento.”

Citrino

Excerto 18

“Dentre as práticas de linguagem previstas pela BNCC, destacaram-se a leitura e a produção de textos, com ênfase nas seguintes habilidades: (EF15LP03), (EF03LP12), (EF69LP13), (EF03LP13)”.

“Leitura de páginas de diários dos livros: “O diário de Anne Frank”, “O diário de Zlata”, “Diário de um Banana”.

“Leitura (individual e em voz alta) e discussão de páginas de diários e sinopses de livros/diários selecionados na pesquisa”.

Ametista

Como já destacado nas seções anteriores, o professor Citrino atuava num contexto de limitações laborais (alunos sem acesso à internet, ensino através de portfólios, falta de papel para impressão desses, etc) que restringiram sua prática docente. A falta de recursos tecnológicos impediu a implementação de práticas digitais (multiletramentos) e o docente em questão teve sua atuação com foco nas práticas tradicionais. Contudo, frente à adversidade, o professor conseguiu alcançar êxito em sua prática, como nos mostra o excerto 17: “tive experiências positivas em relação à leitura”. A seleção de textos literários serviu de suporte para os alunos, fazendo com que eles tivessem um olhar sensível para o momento que estavam vivenciando: “eles diziam alguma coisa... ajudavam a superar aquele momento”. Assim sendo, consideramos que a prática exitosa do professor Citrino teve como suporte a leitura como prática de linguagem, mais especificamente de textos literários.

⁶ Exame Nacional de Ensino Médio.

A docente Ametista também destaca em sua prática a leitura de textos literários, especificamente o gênero diário, para sensibilizar os alunos no contexto pandêmico, como observamos no excerto 18: “Leitura de páginas de diários dos livros: “O diário de Anne Frank”, “O diário de Zlata”, “Diário de um Banana”.

Assim sendo, o êxito desses dois professores parece ter sido alcançado pelo poder humanizador da literatura. Acreditamos que o fato de os docentes estarem lecionando para turmas dos anos finais do ensino fundamental contribuiu para esse tipo de leitura, pois, como veremos nos excertos a seguir, os professores do ensino médio se viram conclamados a cumprir a exigência de preparar os alunos para o gênero redação, visando o exame do ENEM, mesmo no contexto do ERE.

Excerto 19

“(…) a questão da leitura porque nós trabalhávamos com a leitura e interpretação de textos motivadores (…)”
Safira

Excerto 20

“A leitura, produção de textos e oralidade. Em todas as minhas aulas, fossem as de Redação ou de História da Arte, essas habilidades estavam sempre presentes. Líamos e discutíamos com frequência aquilo que estávamos estudando”
Turmalina

Como mencionado, os excertos 19 e 20 se referem a professores que ministraram as aulas para alunos do ensino médio. De modo geral, a menção às práticas de leitura é pouco descritiva; sinaliza apenas que a leitura estava presente com o foco para a interpretação de textos motivadores no contexto de produção textual do ENEM. São, aqui, destacadas para o contraponto no modo como os docentes do ensino fundamental e do ensino médio trabalharam com a leitura. Entre os primeiros, parece haver mais tempo dedicado a esta prática.

Sobre a prática de escrita, os dados revelam a atuação de três professores, ensinando gêneros diferentes, conforme abaixo descrito.

Excerto 21

“Dentre as experiências vivenciadas no ano de 2020, considero a mais exitosa o projeto, “Diários de isolamento social: um olhar sobre a COVID-19 a partir de relatos juvenis”, cujo objetivo principal foi valorizar a produção textual escrita do gênero textual diário, como forma de registrar as experiências vivenciadas pelos alunos, frente ao isolamento social, em virtude da pandemia de COVID-19.”
“Registro escrito – diário, semanal ou quinzenal – das experiências vivenciadas nesse período de distanciamento e isolamento social, relatando sobre a nova rotina, medos, dificuldades, desistências, novas formas de se comunicar, estudar, ver amigos.”
Ametista

Excerto 22

“os alunos obtiveram nota boas... mais de oitocentos nas notas... e com o desenvolvimento desse projeto das redações ... né... da escrita e reescrita das redações...”.

“embora nós estivéssemos nesse contexto de pandemia... nós conseguimos sim desenvolver boas ações e toda essas orientações da escrita e reescrita de textos... foi através das aulas pelo google meet... foi através do whatsapp... então... eu nem conhecia os alunos presencialmente mas eles conseguiram fazer um bom desenvolvimento de textos...”

Safira

Excerto 23

“A produção de gêneros textuais como o meme a partir de temas trabalhados como a sustentabilidade e o anúncio publicitário a partir do tema educação financeira”.

“A produção de textos como resumo e análise das obras, e a produção do texto dissertativo-argumentativo seguindo a perspectiva do ENEM”.

Rubi

No excerto 21, a Professora Ametista relata um projeto de leitura, conforme já visto na subseção anterior, que incluía também produção escrita do gênero diário. De acordo com sua narrativa, os registros dos diários eram feitos periodicamente, através do WhatsApp e/ou *Google forms*. Ficou a critério dos alunos se os registros seriam diários, semanais ou mesmo quinzenais, desde que registrassem experiências que refletissem o momento pelo qual estavam passando.

O excerto 22 trata da prática de escrita e reescrita do gênero redação, destacada por Safira. A docente narra o seu trabalho exitoso, argumentando que mesmo sem conhecer os discentes, pessoalmente, conseguiu conduzir o trabalho. Como resultado, informa que alguns tiraram mais de oitocentos pontos no gênero em questão, no ENEM. Assim como Ametista, as orientações também se davam via WhatsApp.

Por último, no excerto 23, Rubi destaca a produção do gênero dissertativo-argumentativo, bem como a produção de gêneros textuais como resumo, análise das obras, anúncio publicitário e *mime*. A professora relata que conseguiu ter êxito nas práticas de diversos gêneros textuais. Esse caso de produção de vários gêneros é singular entre os dados e pode ser explicado pelo acesso dos alunos às aulas da professora e pela implementação das práticas digitais em sala de aula, que serviu de suporte para sua atuação, além do seu engajamento e, provavelmente, suas práticas letradas digitais.

Nesse sentido, o relato dessa professora, especificamente, nos leva a evocar como explicação a tendência já sinalizada pela BNCC: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Quanto à oralidade, houve duas menções mais explícitas. Elas indiciam que a prática surgiu como resposta natural à participação dos alunos às atividades propostas. Acompanhem os excertos a seguir.

Excerto 24

“Sim! A leitura, produção de textos e oralidade. Em todas as minhas aulas, fossem as de Redação ou de História da Arte, essas habilidades estavam sempre presentes. Líamos e discutíamos com frequência aquilo que estávamos estudando”.

Turmalina

Excerto 25

“Posso citar, por exemplo, a leitura da obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis. A grande maioria (dos que participavam da aula) fez a leitura de toda a obra e na roda de conversa, no momento das discussões, os discentes sentiram-se bastante motivados recontando a narrativa e apresentando suas opiniões. Enquanto acontecia a conversa, um número pequeno, que não conseguiu ler toda a obra e os que apenas iniciaram a leitura, demonstrou interesse e afirmou que ia fazer a leitura, a partir dos comentários realizados pelos colegas. A conversa e os depoimentos instigaram o interesse de alguns alunos pela leitura.”

Rubi

O excerto 24 registra as práticas de leitura, produção textual escrita e oralidade (discussão) como conjuntas e indissociáveis. Notadamente, a prática de oralidade surgiu após os momentos de leitura dos alunos: “Líamos e discutíamos com frequência aquilo que estávamos estudando, conectando-o às nossas experiências de mundo e ao contexto de sua produção”. Destaca-se, então, a prática de discussão oral de textos lidos.

O contexto de atuação de Rubi, excerto 25, favorece a realização do mesmo tipo de prática descrito por Turmalina, talvez com mais ênfase ou mais tempo dedicado às rodas de conversas, que favoreceu a inserção daqueles que leram e dos que não leram o livro, no trabalho didático em sala de aula *on-line*.

Com base nesses registros, destacamos a ausência de um trabalho sistemático com os gêneros orais propriamente ditos, no contexto da docência pandêmica. A prática de linguagem oral aparece como meio natural para a discussão de textos. Não há indícios de orientações para como essa discussão deveria ser feita. Inferimos que, num contexto adverso de aula, os alunos que manifestaram sua opinião, espontaneamente ou motivados pelo docente, já colaboravam para que a aula tivesse mais interações e fosse considerada exitosa.

Os dados analisados nesta seção nos mostram que mesmo num contexto adverso como o do ensino remoto emergencial os docentes relatam experiências exitosas, que podem ser agrupadas em duas categorias: o êxito que decorre do engajamento dos discente e o êxito que decorre das experiências de ensino organizadas pelos docentes.

O engajamento dos alunos e seus conhecimentos relativos aos multiletramentos parece ser decisivo para apoiar o professor, tal como podemos comprovar voltando aos excertos 2, 3, 4, 6, 7 e 9.

Já a realização de atividades de práticas de linguagem com foco na situação real ou imediata dos discentes parece ser decisiva para o êxito da atividade docentes. Esse mostrou-se nas práticas de leitura, do ensino fundamental, voltadas para os textos literários com sua função humanizadora, excertos 17, 18 bem como nas práticas de interpretação de textos informativos similares aos da proposta de redação do ENEM, excerto 19. Além disso, foi considerado exitoso ter conduzido produções textuais com propósito definido, tal como a produção de um diário com as experiências dos próprios discentes na pandemia, a produção com vistas a aprovação em exame de larga escala e a produção de textos multimodais como anúncios, *memes*, tais como evidenciados nos excertos 21, 22 e 23.

Considerações finais

A pesquisa ora relatada alcançou o objetivo geral a que se propôs à medida que os objetivos específicos foram atingidos nas duas seções de análise. Primeiro, na seção *docência em contexto pandêmico: extremos em correlação*, os dados indiciam uma situação de adversidade laboral, caracterizada pela adaptabilidade e virtualidade das práticas de trabalho e ensino que suscitaram uma autossuperação da maioria dos docentes quanto aos multiletramentos, contando para isso ora com a ajuda dos próprios discentes, ora com a dos colegas. Embora essas características apontem para o êxito, não podemos deixar de aludir aos desafios enfrentados por docentes (nosso foco) e discentes nesse cenário. O contexto social de desigualdade vivido por muitos dos alunos da escola pública não pode ser desconsiderado, pois potencializa vários dos desafios encontrados pelos docentes. Além disso, os dados revelam que um problema que entravava um ambiente de práticas exitosas era a inexperiência dos professores com as TDICs. Associado a isto, surgiram os desafios para implantação dos multiletramentos em sala de aula e as dificuldades de interação com os alunos.

Segundo, na seção *Práticas de Linguagens em situações exitosas de ensino*, os dados demonstram que, no cenário revelado na primeira seção, os docentes conseguiram mais êxito nas práticas de compreensão de textos impressos (leitura) e de produção textual escrita e multissemiótica. Quanto à compreensão, destacam-se práticas de leitura literária e de interpretação de textos motivadores para produção de textos para o ENEM. Quanto à produção textual, destaca-se as atividades de escrita com propósito definido, como a elaboração de diário, bem como a produção do gênero redação para o ENEM e ainda a produção de anúncios, *memes*, a abertura e “alimentação” de perfil de personagem em rede social, como uma atividade de escrita escolar.

Em síntese, podemos afirmar que os fatores de êxito da docência pandêmica, em contexto de ERE, conforme narrado por professores do Estado da Paraíba parecem estar relacionados, inicialmente, a aspectos laborais (os docentes com acesso à internet e às ferramentas de interação e ministração de aula) e à autossuperação dos docentes quanto aos multiletramentos suscitados pela modalidade de ensino em tela (os docentes saberem usar as ferramentas ou se capacitaram para tal). Esse fator parecer secundar os aspectos pedagógicos que, por sua vez, mobilizam de forma indissociada propostas de ensino locais e situadas (em certa medida lúdicas ou desafiadoras) bem como valorizam a inserção social dos discentes e sua cultura (midiática — perfil em rede social — ou de distanciamento social — diário), favorecendo, portanto, o engajamento dos discentes em seu processo de aprendizagem. O não engajamento dos alunos (câmera fechada, não querer falar) foi visto pelos professores como fator de empeco ao êxito, designado como “uma angústia.”

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1998. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>. Acesso em: 28 maio 2023.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Gramática de la multimodalidad. Trad. Cristóbon Pasadas Ureña. **Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecários**, n. 98–99, p. 53-92, Enero-Junio 2010.
- COSTA, F. de S.; NASCIMENTO, K. G. T. do. Ensino de língua portuguesa, pandemia e tecnologias digitais: uma análise de duas experiências docentes. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 83–112.
- GONÇALVES, S. **Ensino de leitura em língua inglesa no contexto remoto: análise de portfólios à luz da perspectiva dialógica da linguagem**. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.
- LEITE, A. L. M.; SILVA, R. A. da. Práticas docentes em meio à pandemia: a (re)invenção do cotidiano e os multiletramentos em dois contextos diametralmente opostos. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 180–207.

LUCAS, L. M.; MOITA, F. M. G. da S. C. Ensino remoto, games, aplicativos e estratégias de gamificação: entre possibilidades e incertezas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, p. 1108–1131, 2020.

MENDONÇA, M. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 43–82.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, E. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **Portal G1**, 08. jul. 2020, São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PERES, D. F. Z.; CHALUH, L. N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, L. N. *et al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 53–74.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

QUEIROZ, K. de O.; QUEIROZ, R. F. S. do. Formação de professores alfabetizadores de língua portuguesa em tempos de pandemia. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 107–121.

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis abertas, 2020.

Sobre os autores

Alisson dos Santos França

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8364-974X>

Estudante do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista PIBIC Letras.

Breno Silva Andrade

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6219-5654>

Estudante do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista PET - Letras.

Denise Lino de Araújo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

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.

Recebido em jul. 2024.

Aprovado em dez. 2024.