

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

GIOVANE BATISTA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE DESAFIOS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (2020-2021): REFLEXÕES
SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO**

**UBERLÂNDIA
2024**

GIOVANE BATISTA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE DESAFIOS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (2020-2021): REFLEXÕES
SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.

UBERLÂNDIA
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Giovane Batista, 1982-
2024 Um estudo de caso sobre desafios de professoras de
língua portuguesa no ensino remoto emergencial (2020-
2021): reflexões sobre tecnologias digitais, materiais
didáticos e avaliação [recurso eletrônico] / Giovane
Batista Silva. - 2024.

Orientadora: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.213>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Miranda, Flávia Danielle Sordi
Silva, 1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12212ELI013				
Nome do Discente:	Giovane Batista Silva				
Título do Trabalho:	Um estudo de caso sobre desafios de professoras de língua portuguesa no ensino remoto emergencial (2020-2021): reflexões sobre tecnologias digitais, materiais didáticos e avaliação				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Letramentos acadêmicos: da formação à atuação do professor de língua portuguesa e suas implicações em práticas de ensino				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professoras Doutoras: Larissa Giacometti Paris - UFLA; Fernanda Costa Ribas - UFU; Flávia Danielle Sordi Silva Miranda -UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Larissa Giacometti Paris, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5208410** e o código CRC **9489FF02**.

AGRADECIMENTOS

Esta jornada de pesquisa foi verdadeiramente extraordinária e sua realização não seria possível sem o incrível apoio e colaboração de muitas pessoas. Desde aquelas que nos incentivaram diretamente até aquelas que, de forma indireta, forneceram o suporte necessário para concluir esta dissertação. Mesmo enfrentando obstáculos ao longo do caminho, encontramos maneiras de superá-los, guiados pela crença no poder das transformações educacionais, humanas e sociais. Afinal, o que realmente importa é a busca por um mundo mais digno e justo para todos.

Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, cujo apoio e orientação foram fundamentais para o meu crescimento durante este processo. Além de me guiar academicamente, ela também me fez refletir sobre o verdadeiro significado da Linguística Aplicada e as complexidades transdisciplinares que enfrentamos atualmente.

Um agradecimento especial vai para cada membro do Grupo de Pesquisa Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada – PeTALA (UFU/UFLA). Cada um contribuiu de maneira única, enriquecendo este trabalho de maneira significativa.

Adicionalmente, expresso minha gratidão aos professores que aceitaram o convite para participar da banca de qualificação e defesa, contribuindo de maneira significativa para nossa pesquisa. Nesse sentido, agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Costa Ribas (UFU), ao Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia (UFMG) e à Prof^ª. Dr^ª Larissa Giacometti Paris (UFLA) pelas valiosas colaborações.

Não posso deixar de agradecer à minha mãe, que enfrenta o tratamento de câncer com incrível coragem, nunca desanimando diante das barreiras e rotinas, e sempre lembrando do que realmente importa na vida. Ao meu companheiro, Cássio Rodrigues Faria, que está ao meu lado há 10 anos, agradeço por me ajudar a organizar minhas emoções ao longo de todos os meus processos nos últimos anos.

Por fim, expresso minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Só posso dizer obrigado a todos!

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi identificar e analisar os desafios enfrentados por duas professoras em suas práticas pedagógicas, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), na época da pandemia de Covid-19, no que diz respeito ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com um enfoque específico no ensino da Língua Portuguesa (LP). Além disso, buscamos discutir o potencial ou não dessas tecnologias digitais para enfrentar os desafios identificados. Para atingir esse objetivo, realizamos um estudo de caso, considerando as experiências das professoras participantes e suas práticas no ERE. Este estudo concentrou-se especificamente nos dizeres das professoras do componente curricular de LP, que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Anos Finais, em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, a partir dos quais foram desenvolvidas análises interpretativas dos dados. A hipótese que orientou nossa pesquisa sugeria que o ERE, aliado às TDIC, poderia se estabelecer como uma alternativa viável diante da pandemia de COVID-19. No entanto, essa conjectura foi parcialmente confirmada, pois, de acordo com a visão das professoras pesquisadas, surgiram diversos problemas tanto na implementação do ERE quanto na execução do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Utilizamos como principais referências teóricas, pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA) e estudos que articulam linguagens e as TDIC, materiais didáticos (MD) e avaliação no ERE. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e interpretativa, empregando um estudo de caso. Por meio dele, conduzimos questionários e entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes. Posteriormente, realizamos a análise dos dados sob a perspectiva da LA, identificando três categorias principais que consideramos como desafios: o uso de TDIC, o trabalho com MD e a avaliação. Acreditamos que os resultados deste estudo tenham o potencial de oferecer uma contribuição significativa para pesquisas futuras, uma vez que nossos dados revelaram as experiências e os desafios enfrentados pelas participantes. Esse conhecimento pode, por sua vez, servir de guia para o desenvolvimento de outras estratégias educacionais e políticas em situações de crise, como a pandemia da Covid-19.

Palavra-Chave: Ensino Remoto Emergencial; Desafios docentes; TDIC; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify and analyze the challenges faced by two teachers in their pedagogical practices within the context of Emergency Remote Teaching (ERT) during the Covid-19 pandemic, particularly concerning the use of Information and Communication Technologies (DICT), with a specific focus on Portuguese Language (LP) instruction. Additionally, we aimed to discuss the potential, or lack thereof, of these digital technologies in addressing the identified challenges. To achieve this objective, we conducted a case study, considering the experiences of the participating teachers and their practices in ERT. This study specifically focused on the statements of teachers in the LP discipline, working with students in the Final Years of Middle School at a public school in the state of Minas Gerais, Brazil. Interpretative analyses of the data were developed based on their input. The hypothesis guiding our research suggested that Emergency Remote Teaching (ERT), coupled with Information and Communication Technologies (DICT), could establish itself as a viable alternative amid the Covid-19 pandemic. However, this conjecture was only partially confirmed, as per the perspective of the surveyed teachers, who reported various challenges in both the implementation of ERT and the execution of the Special Non-Presential Activities Regime (SNPAR). Our main theoretical references included research in the field of Applied Linguistics (AL) and studies that connect languages and DICT, as well as instructional materials (IM) and assessment in ERT. The methodology adopted was qualitative and interpretative, employing a case study approach. Through this, we conducted questionnaires and semi-structured interviews with the participating teachers. Subsequently, data analysis from an AL perspective identified three main categories considered as challenges: the use of DICT, working with IM, and assessment. We believe that the results of this study have the potential to make a significant contribution to future research, as our data revealed the experiences and challenges faced by the participants. This knowledge, in turn, can serve as a guide for the development of other educational strategies and policies in crisis situations, such as the Covid-19 pandemic.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Teaching challenges; DICT; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instrumentos pedagógicos/didáticos digitais fornecidos pela SEE/MG durante o ERE.....	47
Figura 2: Modelo de organização em três etapas por Bardin (2009).....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Abordagem da teoria de Gil	51
Quadro 2: Perfil das participantes	55
Quadro 3: Ferramentas implementadas durante o ensino remoto.....	60
Quadro 4: Explorando oportunidades: catálogo de formações da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).....	61
Quadro 5: Explorando as especificidades dos dados.....	64
Quadro 6: Três principais tipos de desafios no ERE.....	89
Quadro 7: Pontos positivos do Ensino Remoto Emergencial.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Passo a passo do processo de busca.....	30
Tabela 2: Pesquisas por palavras-chave.....	31
Tabela 3: Condições necessárias para que o aluno possa aprender no ERE de acordo de Freitas (2021).....	39

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica

ALAB - Associação de Linguística Aplicada no Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE - Conselho Nacional de Ensino

COVID 19 - Doença infecciosa causada pelo vírus (SARS-CoV-2)

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA - Linguística Aplicada

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

LDDI - Livros Didáticos Digitais Interativos

MD - Material Didático

MDD - Material Didático Digital

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ODA - Objetos Digitais de Aprendizagem

OMS - Organização Mundial da Saúde

PET - Plano de Estudo Tutorado

PeTALA - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada

PPGEL/UFU - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

REE/MG - Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 Apresentação da pesquisa	25
1.2 Apresentação do estado da arte: análise de algumas pesquisas.....	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
2.1 Linguística aplicada na contemporaneidade: perspectivas.....	34
2.2 Conexões entre a linguagem e tecnologias digitais no ensino remoto emergencial	37
2.3 O ensino da língua portuguesa no cenário do ensino remoto emergencial.....	42
2.4 Material didático no ensino remoto emergencial.....	44
2.5 Avaliação no ensino remoto emergencial	48
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	50
3.1 Rostos e razões: os perfis das participantes e a caracterização da pesquisa.....	55
3.2 Apresentação do contexto em que atuaram as participantes.....	58
3.3 A organização dos dados e a preparação da análise.....	64
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	65
4.1 Desafios de usar tecnologias digitais.....	66
4.2 Desafios de trabalhar com materiais didáticos.....	80
4.3 Desafios de avaliar no ensino remoto emergencial.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO - A	103
APÊNDICE - A.....	111
APÊNDICE - B.....	112

APÊNDICE - C.....	113
APÊNDICE - D.....	115
APÊNDICE - E.....	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação da pesquisa

Todo começo é involuntário; todo começo começa na escuridão, e por isso a palavra é escura. Mesmo quando se trata de pensar e falar sobre o começo, o que se sabe dele é pouco e o que se diz é ainda menor (Arendt, 1958, p. 187).

A nossa pesquisa intitulada “Um estudo de caso sobre desafios de professoras de língua portuguesa no ensino remoto emergencial¹ (2020-2021): reflexões sobre tecnologias digitais, materiais didáticos e avaliação” adota uma abordagem qualitativa e interpretativa (Moita Lopes e Fabrício, 2019). Seu objetivo central foi identificar e analisar os desafios enfrentados por duas professoras de Língua Portuguesa (LP) em suas práticas pedagógicas, devido à implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), durante a pandemia de COVID-19².

Com a disseminação da doença e a implementação do decreto n.º 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que declarou emergência na saúde, o isolamento social foi recomendado e aplicado no Brasil. Esse cenário afetou drasticamente a estrutura social e a convivência humana, forçando as pessoas a se adaptarem ao distanciamento físico imposto.

Diante desse isolamento social, a sociedade se viu mergulhada no caos e medo, enfrentando mudanças drásticas em suas rotinas. Devido à pandemia, nossa existência foi abalada e a educação, sobretudo a básica, teve que redesenhar seu conceito e seus processos, tanto de ensino quanto de organização.

Segundo Silva (2021), a pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo no isolamento social no século XXI, assim como a Gripe Espanhola³, de 1918, no Brasil. Esse contexto de incerteza, caos e insegurança afetou a vida de milhões de estudantes e professores

¹ Iremos adotar o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE), delimitado ao intervalo de 2020 a 2021. O ERE foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil por meio da Portaria MEC n.º 345, datada de 19 de março de 2020. Essa alterou a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, permitindo que as instituições de ensino do país mantivessem atividades educacionais que originalmente seriam presenciais. Antes dessa medida, as aulas estavam suspensas como parte dos esforços para conter a propagação do vírus.

² “Covid-19 é uma doença causada por um tipo de coronavírus, que leva o nome de SARS-CoV-2”. Informação retirada do *site* REDE D’OR. Disponível em: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/covid-19>. Acesso em 01 de março de 2024.

³ A Gripe Espanhola, que surgiu há cerca de 100 anos, chegou ao Brasil em 1918, via navio da Europa. Informações de Senado Notícias, “Gripe Espanhola: uma epidemia catastrófica que varreu o Brasil em 1918”. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hCLZ1>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

em todo o país. Como consequência, desde 2020, foram necessárias mudanças rápidas nas práticas escolares e a sociedade precisou se adaptar a uma nova realidade sem precedentes, imposta pela pandemia no Brasil e em todo o mundo.

Oliveira e Souza (2020, p. 16) destacam que “a pandemia da COVID-19 acelerou a adoção do ERE em todos os níveis educacionais”. Essa mudança súbita exigiu uma rápida adaptação de estudantes, professores e gestores para lidar com os desafios impostos pelo ERE no país, incluindo no Estado de Minas Gerais, onde esteve nosso enfoque específico, isto é, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG).

Dentro desse contexto desafiador da pandemia de COVID-19, o ERE emergiu como uma realidade inesperada para todos os componentes curriculares, impactando educadores, alunos e famílias. As adversidades e incertezas inerentes a esse cenário pandêmico levaram a uma redefinição na condução das aulas e na implementação de novas metodologias de ensino.

Assim, nossa pesquisa visou compreender as experiências de duas professoras que atuaram nesse período, buscando estabelecer um debate sobre os desafios e as oportunidades intrínsecos ao ERE, especialmente em um momento tão desafiador quanto a pandemia de COVID-19, e com foco no ensino de LP, componente curricular em que também atua o pesquisador como professor, na rede estadual de educação de Minas Gerais, dedicando-se ao ensino da LP como docente designado/contratado. Com formação em Letras/Língua, desempenhava essa função, exercida sem vínculo efetivo, há aproximadamente oito anos, abrangendo os anos finais do Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio.

O impulso para conduzir esta pesquisa, portanto, originou-se de uma vivência ao longo desse período educacional. O objetivo principal do pesquisador era proporcionar voz àqueles que, por diversas razões, não teriam oportunidade de se expressar diante da implementação do ERE e do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Nesse sentido, nossa pesquisa não apenas investiga os desafios enfrentados, mas também explora as possíveis oportunidades que emergiram nesse contexto ímpar para todos nós.

O estudo de caso foi conduzido por meio remoto *on-line*, através da interação do pesquisador com as professoras participantes. Essas foram selecionadas a partir de uma escola estadual localizada no interior de Minas Gerais, por serem professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais. Para a geração de dados, utilizamos, inicialmente, um

questionário eletrônico e, posteriormente, conduzimos entrevistas semiestruturadas por meio do *Google Meet*⁴.

Ao ouvirmos as professoras, compreendemos de que maneira elas enfrentaram os desafios na época e como suas práticas de ensino da LP foram influenciadas tanto positiva quanto negativamente. Essas percepções não se limitam apenas à adaptação e ao uso das TDIC, mas também abrangem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que efetivamente promoveram (ou não) o aprendizado da LP no contexto do ERE.

Os resultados de nossas análises indicam a necessidade que houve de adaptação do ensino a novas circunstâncias com o uso de TDIC e a busca por estratégias que impulsionassem o desenvolvimento de métodos diferentes dos que se costumava utilizar.

Além disso, pudemos confirmar como a adaptação do conteúdo das aulas de LP para o ambiente *on-line* exigiu dos professores a reestruturação de atividades, recursos e estratégias de ensino, conforme corroborado por Carvalho e Ribeiro (2021). Nessa perspectiva, tanto o Livro Didático (LD) quanto qualquer outro material utilizado em atividades são considerados recursos pedagógicos, uma vez que oferecem apoio à prática escolar e satisfazem a um interesse específico que, em nosso caso, é o ensino da LP.

Assim, no ERE em que atuaram nossas participantes, foram utilizados, por meio das TDIC, vários recursos tecnológicos no processo de ensino. É importante destacar que esses podem ser utilizados como recursos pedagógicos, embora não sejam equivalentes, já que esses últimos não necessitam, obrigatoriamente, do digital. Um exemplo disso é o Plano de Estudo Tutorado (PET)⁵, que foi disponibilizado tanto em formato digitalizado quanto impresso. Além disso, foram explorados hipertextos, *google* formulários, vídeos, *Podcast*⁶, *games* educativos (com conteúdos) referentes ao ensino da LP, entre outros, como veremos adiante.

⁴ O *Google Meet*, lançado em março de 2017 como parte do *G Suite*, é uma plataforma de videoconferência da *Google* que facilita reuniões virtuais, colaboração em equipe e comunicação a distância. Possibilitando videochamadas, conferências *on-line* e compartilhamento de tela, o *Google Meet* se tornou uma ferramenta essencial para interações remotas. Conteúdo adaptado do *site* Remessa *On-line*. Disponível em: <https://www.remessaoonline.com.br/blog/google-meet/>. Acesso em 19 de janeiro de 2024.

⁵ Desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em 2020.

⁶ Em tradução livre, o *Podcast* é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou *streaming*, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Conteúdo adaptado do *site* Resultados digitais. Disponível em: <https://encurtador.com.br/almG4>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

Por outro lado, as professoras de LP enfrentaram dificuldades ao tentar determinar a extensão temporal do ERE e prever seu impacto no progresso dos alunos. A avaliação, o Material Didático (MD) e o acompanhamento das atividades avaliativas, naturalmente desafiadores, tornaram-se ainda mais complexos em um ambiente remoto, demandando ações governamentais. Portanto, foi importante identificarmos alguns desafios enfrentados por nossas participantes também nesse sentido.

Diante do exposto, pensamos ser fundamental valorizar o esforço dos educadores e reconhecer a importância dessas vivências. Aprender com as experiências revela-se uma prática essencial para o crescimento pessoal, profissional e organizacional, capacitando indivíduos e instituições a enfrentar desafios e a promover a ressignificação, conforme Silva (2021).

Neste contexto, a adaptação de conteúdos tradicionais para o ERE emergiu como uma estratégia adotada, embora tenhamos enfrentado desafios. Reconhecemos que lidar com a dificuldade de criar estratégias para estimular o interesse e a participação dos alunos, especialmente considerando as particularidades da língua, como é o caso da Língua Portuguesa, tornou-se ainda mais crucial naquele cenário (Carvalho e Ribeiro, 2021), quando o ensino foi configurado na modalidade remota. Dessa forma, optamos por explorar experiências específicas de professoras de LP nesta pesquisa, com o intuito de compreender os desafios enfrentados e os possíveis benefícios obtidos.

Acreditamos que a contextualização dessas experiências poderia enriquecer nossa compreensão do tema e proporcionar *insights* valiosos, o que nos levou a formular a seguinte pergunta de pesquisa: Como as professoras de LP, durante o ERE, conseguiram aprimorar (ou não) suas práticas pedagógicas, utilizando-se dos recursos das TDIC, e quais foram os principais desafios enfrentados por elas?

Com isso, consideramos relevante iniciar um diálogo entre nossos objetivos e as pesquisas previamente desenvolvidas sobre o tema. Essa abordagem, por meio de um levantamento de publicações que apresentaremos na sequência, nos possibilitou situar nossa pesquisa no contexto mais amplo da produção acadêmica existente e compreender como nossas descobertas podem contribuir para o entendimento contínuo dos impactos e superações no ERE e do ensino da LP.

Nossa pesquisa revelou um cenário em que os professores se encontravam exaustos, ansiosos e sobrecarregados, dado que não havia um tempo de respiro entre a vida particular e

a vida profissional. Também as pesquisas que serão apresentadas a seguir suscitaram diversas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos participantes analisados durante a pandemia. Apesar de muitos estudos abordarem a docência, ainda há muito a ser explorado. As narrativas de cada rede de ensino, de cada escola, de cada professor, aluno e família, ao longo de 2020 e 2021, têm o potencial de enriquecer a compreensão da Educação Básica e da experiência docente naquele período e subsidiar ações futuras.

Ainda nesse movimento de conhecer o que já foi estudado sobre o assunto, no próximo subtítulo, iremos adentrar ainda mais no tema e apresentar um estado da arte.

1.2 Apresentação do estado da arte: análise de algumas pesquisas

Neste subtítulo, apresentamos um breve levantamento bibliográfico, ressaltando a importância da revisão bibliográfica no contexto de pesquisas científicas. Esta fase essencial viabiliza aprofundar o entendimento sobre o tema investigado, identificar lacunas na literatura e posicionar o estudo, no estado da arte da área de pesquisa, conforme argumentado por Fink (2014). Além disso, de acordo com as observações de Ferreira e Pachane (2016), a revisão bibliográfica representa uma fonte vital de sustentação teórica para trabalhos acadêmicos, permitindo ao pesquisador situar-se no campo de estudo e compreender as principais contribuições e perspectivas teóricas.

Na presente dissertação de mestrado, fizemos esse movimento para conhecer outros trabalhos sobre o impacto da COVID-19, sobretudo no ensino e na aprendizagem, com o ERE. De modo mais específico, buscamos levantar trabalhos que envolvessem os temas LP, TDIC e Formação de Professores. Nesse contexto, entendemos que “realizar uma pesquisa sobre o estado da arte relacionado ao tema da dissertação é fundamental para posicionar a pesquisa em relação aos avanços já realizados na área” (Lakatos e Marconi, 2010, p. 235). Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada do tema, contribuindo para o desenvolvimento de uma metodologia mais adequada à pesquisa em questão, pois entendemos que “a busca por trabalhos recentes e relevantes é vital na etapa de revisão bibliográfica de uma pesquisa” (Gil, 2002, p. 55).

Durante a seleção de trabalhos para o nosso estudo, adotamos dois critérios essenciais. Inicialmente, avaliamos a pertinência do tema. Para tal, incluímos, no campo de pesquisa, de

um *software*, as palavras-chave **Ensino Remoto Emergencial, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Língua Portuguesa e Formação de Professores** (grifo nosso).

Do levantamento, realizamos um processo de filtragem de 50 trabalhos já produzidos, durante o período entre 2020 e 2021, como recorte temporal. A exclusão do ano de 2022 se justifica, pois nossa intenção era conhecer os primeiros trabalhos publicados. Contudo, considerando o tempo necessário para que um estudo seja publicado, muitas pesquisas não foram contempladas em nosso estado da arte. A escolha desse período contribui para uma análise pontual dos trabalhos selecionados.

Nesse contexto, empregamos o *Software Publish or Perish*⁷ para realizar essa filtragem, inserindo as palavras-chave já explicitadas na busca. Diante disso, para ilustrar o processo realizado, segue uma tabela:

Tabela 1: Passo a passo do processo de busca

Passo a passo	Descrição
1. Definição dos Critérios de Inclusão	Priorizando trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, incluímos no campo de pesquisa as palavras-chave Ensino Remoto Emergencial, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Língua Portuguesa e Formação de Professores.
2. Busca Abrangente em Diversas Fontes Acadêmicas	Conduzimos uma pesquisa em revistas científicas, conferências, repositórios de teses e dissertações e bases de dados <i>on-line</i> .
3. Utilização de <i>Software</i> Específico	Para facilitar a busca e compilação dos trabalhos, foi utilizado o <i>software Publish or Perish</i> .
4. Priorização dos Primeiros Trabalhos Publicados	Dando preferência aos primeiros trabalhos publicados para refletir as tendências iniciais na época do ERE.
5. Consideração da Diversidade de Abordagens, Perspectivas e Contextos	Buscamos incorporar uma variedade de abordagens, perspectivas e contextos do ERE para garantir uma visão ampla e inclusiva.
6. Triagem dos Trabalhos	Análise dos resumos e introduções de cada trabalho para avaliar relevância e qualidade. Descarte de trabalhos duplicados ou com foco insuficiente no tópico.

⁷ O *software Publish or Perish* é um programa que recupera e analisa citações acadêmicas. Ele utiliza base de dados *on-line* para obter as citações brutas, analisa-as e calcula uma série de métricas de citações. Conteúdo adaptado do *site* da PUC-SP. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hxEK9>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

7. Análise Detalhada dos Trabalhos Selecionados	Consideração de metodologia, resultados e conclusões para garantir a qualidade e relevância dos trabalhos escolhidos.
8. Seleção dos 50 Trabalhos Finais	Baseada na combinação de relevância, qualidade e diversidade, garantindo uma base sólida para a pesquisa de mestrado.

Fonte: Elaboração própria, com base em nossos achados e na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada⁸.

Após seguir o passo a passo delineado na Tabela 1, procedemos à inserção das palavras-chave, o que permitiu que o sistema automaticamente agregasse as métricas e análises aos dados dos trabalhos publicados, como será apresentado na Tabela 2. Utilizamos como critério, a seleção de trabalhos provenientes do *Google Scholar*, concentrando-nos em pesquisas do tipo artigos/revistas.

Na etapa final, o *Software Publish or Perish* analisou as métricas de cada palavra-chave da pesquisa, incluindo o número total de citações, a média de citações por ano e as citações por autor relacionadas ao nosso objeto de pesquisa. Essa delimitação temporal foi crucial para garantir uma abordagem inicial, contribuindo significativamente para a pertinência dos materiais incorporados em nossa revisão.

A Tabela 2 apresenta detalhes sobre os resultados das 50 pesquisas científicas selecionadas durante nossa revisão do estado da arte. Essa compilação proporciona uma visão mais clara e organizada dos trabalhos selecionados, enriquecendo a compreensão do panorama atual na pesquisa.

Tabela 2: Pesquisas por palavras-chave

Termo de Pesquisa	Fonte	Tipo	Nº. Citações	Nº. Citações/ano	Citações por autor	Data Pesquisada
Ensino Remoto Emergencial	<i>Google Scholar</i> ⁹	Artigos/Revistas	8.785	2.928,33	3.5	26/03/2023

⁸ A disciplina “Metodologia de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada”, ministrada pela professora Dra. Marileide Dias Esqueda, no ano de 2022, foi essencial para o desenvolvimento de nossa pesquisa e para a compreensão das nuances metodológicas nos estudos linguísticos.

⁹ O *Google Scholar*, também conhecido como *Google Acadêmico* em português, é um mecanismo de pesquisa virtual de acesso livre que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em diversos formatos de publicação. Adaptado do *site Rock Content*. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/google-academico/>. Aceso em 28 de janeiro de 2024.

TDIC	<i>Google Scholar</i>	Artigos/Revistas	1.391	463.67	2.08	26/03/2023
Língua Portuguesa	<i>Google Scholar</i>	Artigos/Revistas	755	251.67	1.75	26/03/2023
Formação de Professores	<i>Google Scholar</i>	Artigos/Revistas	35.300	147	1.47	12/12/2023

Fonte: Elaboração própria, com base no *Publish or Perish*.

Ao analisar os resultados, emergem percepções importantes. O ERE se destacou com 8785 citações, indicando um campo amplamente mencionado. Esse tema, sobretudo em 2020, se tornou fundamental, refletindo nas contribuições variadas dos autores, evidenciadas pela média de 2.928,33 citações por ano e 3,5 por autor. Já sobre o tema TDIC, revelou-se uma relevância notável, com 1391 citações.

No entanto, sua média de 463,67 por ano e 2,08 por autor sugere que, embora seja um assunto em desenvolvimento, por ser suscetível a variações nas palavras-chave, talvez influencie nos resultados de busca. A expressão “Língua Portuguesa” demonstrou uma presença significativa, com 755 citações. Contudo, sua média de 251,67 por ano e 1,75 por autor sugere que, apesar de relevante, pode não ter sido completamente explorada na literatura científica em comparação com outros temas. Por último, o termo “Formação de Professores”, com 35.300 citações e 147 artigos, pode evidenciar um campo vasto e diversificado. A média de 1.47 citações por artigo destaca que diferentes perspectivas e abordagens coexistem, apresentando diferentes níveis de impacto.

Nos estudos de Lima (2020) e Mariani (2020), ressalta-se a importância de reconhecer que outros trabalhos também enfatizam a necessidade de uma formação docente adequada para o uso de TDIC, assegurando a igualdade de acesso e utilização por todos os estudantes. Além disso, Lima (2020) destaca o valor de compreender as perspectivas dos professores para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes de educação remota. Por sua vez, Mariani (2020) sublinha a relevância da pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto do ensino remoto, visando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e a formação de professores mais preparados.

A autora Kenski (2015) já destacava a relevância do uso das TDIC e da formação de professores adequada para a incorporação dessas no ensino. Nesse contexto, Moran (2020)

ressalta uma contribuição significativa relacionada à adaptação dos professores ao ensino remoto. O autor enfatiza a importância de compreender os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias por eles adotadas diante dessa nova realidade, proporcionando *insights* valiosos para a melhoria contínua das práticas educacionais nesse ambiente emergente.

Em sintonia com esse argumento, Almeida e Viana (2021) destacam que a pesquisa desempenha um papel crucial na capacitação dos professores, preparando-os para enfrentar os desafios educacionais no ERE. Portanto, é fundamental ressaltar que a formação de professores nesse contexto é de extrema importância, como argumenta Mariani (2020). Por exemplo, o uso de TDIC, que levou a uma educação a distância emergencial na escola básica, poderia ser encarado não apenas como uma solução temporária para a pandemia, mas sim como uma prática pedagógica complexa. Dessa forma, defendemos que compreender e aprimorar as metodologias utilizadas pelos educadores, no contexto do ERE, pode ser relevante para debater o ensino em geral.

Assim, compreender as perspectivas dos professores de LP sobre o ERE e como eles se adaptaram a essa nova realidade é fundamental para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em contextos de educação remota. Em nosso caso, compreender como as professoras participantes de nossa pesquisa utilizaram essas tecnologias digitais, com foco no componente curricular de LP, pode contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas mais eficientes, conforme destacado pelos autores, como Kenski (2015), Lima (2020) e Moran (2020).

Enfim, como estrutura de apresentação da dissertação, elaboramos quatro capítulos em sua totalidade. Neste capítulo 1, introduzimos o tema da pesquisa e apresentamos um panorama conciso da dissertação. No capítulo 2, foram apresentados estudos e teorias que sustentaram as análises realizadas em nossa dissertação. No capítulo 3, foi detalhada a metodologia da pesquisa, incluindo a delimitação do problema. No capítulo 4, foram analisados os dados e apresentados os resultados da pesquisa do ponto de vista das participantes, por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

No próximo capítulo, apresentaremos o referencial teórico de nossa pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

(...) conhecer implica aceitar o abalo de nossas certezas, problematizando sempre que possível, as explicações que não comportam réplicas (Souza; Albuquerque, 2012, p. 110).

No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Nesse contexto, adotamos uma abordagem transdisciplinar ancorada na LA, com o intuito de investigar trabalhos relacionados a TDIC, ERE, LP, MD e Avaliação no cenário do ERE. Utilizamos teorias devidamente atribuídas a seus respectivos autores para fundamentar e embasar a análise dos dados gerados e interpretados ao longo da pesquisa.

Compreendemos que a fundamentação teórica desempenha o papel relevante para conferir um sentido interpretativo e social à pesquisa. Conforme postulado por Geertz (1989, p. 18), “novas teorias não são necessariamente criadas a cada nova pesquisa, mas sim resultam do ressignificado desenvolvido pela investigação”. Dessa forma, as teorias são revisitadas para novas interpretações, sendo importante destacar que a pesquisa não é meramente um recorte de outra, mas sim capaz de ser empregada de maneira independente, contribuindo para a construção de novos conhecimentos.

No seu trabalho teórico, Geertz (1989) destaca que:

Embora muitas pesquisas sejam elaboradas a partir de outras pesquisas, isso não implica que uma pesquisa é a retomada de outra, mas que pode se utilizar daquilo que já foi produzido para desenvolver a área de conhecimento em questão (Geertz, 1989, p. 18).

Nesse sentido, o estabelecimento de uma base teórica é fundamental para fornecer o arcabouço necessário para a pesquisa. Nossa base é a LA, que é um campo amplo e flexível. A LA incorpora influências de outras áreas e evolui ao longo do tempo, em uma perspectiva dinâmica que não se restringe a uma única abordagem teórica (Mulik, 2019). No próximo subtítulo, iniciaremos a fundamentação abordando a LA e sua perspectiva no cenário contemporâneo.

2.1 Linguística aplicada na contemporaneidade: perspectivas

Para obtermos uma visão mais abrangente da LA, escolhemos adotar a perspectiva de Moita Lopes (2013). Ao examinar a trajetória da LA no Brasil, o autor destaca as “grandes

transformações e mudanças necessárias na LA, intensificadas pela globalização, muitas vezes denominada modernidade contemporânea” (Moita Lopes, 2013, p. 18-19). Nota-se que, na visão do autor, um dos objetivos principais da LA é lidar com as desigualdades sociais, políticas, étnicas e culturais presentes em diversas comunidades de falantes, tanto de línguas maternas quanto estrangeiras, com as quais interagem (Moita Lopes, 2013).

Num passado não tão distante, Mulik (2019, p. 36) argumentou que, embora a LA já estivesse presente no cenário brasileiro em meados de 1960, muitos não se identificavam como pesquisadores da LA. Naquela época, a compreensão da LA no contexto brasileiro estava vinculada ao ensino e aprendizagem de línguas, fundamentada na aplicação de teorias linguísticas que a definiam naquele momento.

Entretanto, atualmente, a LA é reconhecida como um campo independente. Mulik (2019) destaca que a professora e pesquisadora Celani desempenhou um papel fundamental na consolidação da LA como campo de estudos no Brasil. Essa transformação ao longo do tempo evidencia a evolução e o amadurecimento da área, que deixou de ser apenas um apêndice do ensino de línguas para se tornar um campo de pesquisa independente e relevante.

No ano de 1971, a pesquisadora fundou o primeiro programa de pós-graduação em ensino de línguas na PUC-SP, reconhecido pelo CNPq como centro de excelência em 31 de março de 1971 e credenciado pelo CNE em 23 de setembro de 1973. A recredencialização ocorreu em 20 de agosto de 1978, segundo Mulik (2019). Esses marcos evidenciam o impacto duradouro e a relevância do trabalho pioneiro da pesquisadora na área.

Posteriormente, apenas a partir da década de 1980, a LA começou a consolidar sua posição como uma área de pesquisa independente no Brasil. Durante esse período, houve um aumento significativo no interesse em compreender o uso da linguagem em contextos sociais e a interação entre linguagem, sociedade e cultura, conforme enfatizado por Mulik (2019).

Kleiman (1998) observa a dificuldade em delimitar os limites entre a LA e a Linguística, atribuindo isso à sua emergência tardia diante dos desafios no ensino de língua materna. Os linguistas, que há tempos atuavam nessa área desde os anos 1960, foram os pioneiros em responder às demandas dos professores, especialmente diante das mudanças educacionais, como o enfoque na comunicação linguística estabelecido pela Lei 5.692/71, no contexto histórico da época.

Conforme os pressupostos de Celani (1998, p. 118), “a LA já evidenciava uma inclinação para uma atitude transdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao social e ao

humano, aspecto esse que tem sido objeto de pesquisas na área e é considerado um componente fundamental em sua definição”.

A LA concentra-se na investigação da linguagem em contextos práticos, abrangendo áreas como o ensino de línguas, elaboração de políticas linguísticas e análise de discurso em contextos profissionais (Mulik, 2019). Isso implica que a LA não se limita ao estudo teórico da linguagem, mas busca abordar problemas reais em contextos práticos. Sendo transdisciplinar, a LA integra conhecimentos e teorias de diversas áreas, como psicologia, sociologia, antropologia e educação, como aponta Mulik (2019). Essa abordagem transdisciplinar capacita a LA a enfrentar problemas complexos e diversos da comunicação humana, buscando soluções que considerem as múltiplas dimensões envolvidas em cada contexto.

Nesse sentido, é relevante destacar que a transdisciplinaridade da LA é uma característica amplamente reconhecida na área, sendo discutida em diversas publicações acadêmicas, a exemplo de Canagarajah (2013), Kumaravadivelu (2006) e Moita Lopes (2006). Para corroborar essa ideia, Kaplan (1985, p. 4) afirma que a LA “é um campo de estudos transdisciplinar que identifica e investiga problemas de comunicação, buscando soluções inovadoras”.

Ao adotarmos a visão transdisciplinar, conforme proposto por Celani (1998, p. 134), entendemos que na LA, várias **disciplinas**¹⁰ colaboram e se integram na pesquisa de um objeto, situando-se em um domínio que é ao mesmo tempo multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar (grifo nosso).

Ao longo do diálogo estabelecido até o momento, a fundamentação teórica que sustenta essa perspectiva tem origem na própria natureza transdisciplinar da LA. Essa perspectiva é apoiada por diversos autores, como Moita Lopes (2006), que concorda com Celani (1998), assim como outros que a antecederam e sucederam na pesquisa da LA.

Além disso, a abordagem teórico-metodológica híbrida, conforme proposta por Signorini e Cavalcanti (2004), refere-se a uma combinação de diferentes perspectivas teóricas e métodos de pesquisa. Essa abordagem realça a habilidade da LA de ultrapassar as fronteiras acadêmicas, integrando-se a outros componentes curriculares. Essa flexibilidade teórico-metodológica permite à LA uma abordagem mais abrangente e contextualizada na investigação de problemas linguísticos em diversos contextos práticos.

¹⁰ O termo técnico e usual para **disciplinas** é “**componentes curriculares**”. Contudo, neste trecho, será adotado conforme a definição da autora Celani (1998) em seu pressuposto (grifo nosso).

Assim, cabe à LA analisar e refletir sobre o ensino de línguas e os problemas que têm raízes sociais e são mediados pela comunicação (Celani, 2000). No entanto, é importante ressaltar que a LA, por si só, não dá conta de resolver esses problemas. Estudar e refletir sobre as possíveis causas e soluções é importante; no entanto, a efetiva implementação dessas soluções depende de diversos fatores de uma sociedade. Portanto, a LA se revela como um campo produtivo para pesquisas que buscam compreender os desafios enfrentados por professoras de LP no ERE.

A LA é um campo de grande importância, pois tem o potencial de ajudar a resolver muitos dos desafios enfrentados na comunicação humana em diferentes contextos, como no ensino de línguas, na comunicação intercultural, na linguagem empresarial, na tradução, na interpretação, entre outros (Mulik, 2019), inclusive em nosso contexto de pesquisa.

Signorini e Cavalcanti (2004), respaldados por Kumaravadivelu (2006), reconhecem a abrangência e relevância da LA como uma área de pesquisa e prática que busca aplicar conhecimentos linguísticos em situações reais, proporcionando caminhos para **problemas identificados em práticas de linguagem** que podem afetar indivíduos e grupos em diversos contextos sociais e profissionais (grifo nosso). A LA não se limita apenas à Linguística, mas se expande para outros campos de estudo.

A LA é um campo dinâmico, sempre em evolução e adaptação, acompanhando as transformações da sociedade e reconhecendo a significativa importância da linguagem na construção da identidade humana. Diante disso, na nossa análise, a LA não deve ser percebida como um campo estático que mobiliza uma única teoria, mas sim como um campo de grande relevância e complexidade. Esse entendimento é respaldado pelos autores já mencionados, sobretudo em Moita Lopes (2006), que destaca a necessidade de constante teorização, reflexão crítica e diálogo interdisciplinar por parte dos pesquisadores.

Na próxima subtítulo, alinhada à LA, exploraremos articulações dos estudos da linguagem com tecnologias digitais.

2.2 Conexões entre a linguagem e tecnologias digitais no ensino remoto emergencial

O propósito deste subtítulo é abordar questões de linguagem relevantes para a LA, que surgiram devido às mudanças abruptas durante a transição do ensino presencial para o ERE durante a pandemia de COVID-19. Essas mudanças suscitaram reflexões sobre os estudos da

linguagem diante do uso das TDIC. Na contemporaneidade, destaca-se a relação que se fundamenta entre linguagem e TDIC, impactando a comunicação e a assimilação de inovações. A digitalização transcende fronteiras, transformando a expressão, o consumo de informações e a colaboração, conforme Castells (2003).

Nossa pesquisa focou nessas complexas conexões, com base nas contribuições teóricas de alguns autores que abordam linguagens e tecnologias, como Freitas (2021), Hodges *et al.* (2020), Lima e Souza (2020), Miranda (2020), Moran (2013), Oliveira (2021), e Souza e Lima (2020), entre outros.

Diante desse contexto teórico, a linguagem emerge como elemento central na disseminação de conhecimento, sendo vital compreender como as ferramentas digitais podem facilitar ou dificultar a interação verbal e escrita entre professores e alunos no ambiente do ERE.

Alguns autores defendem que as TDIC, como plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos interativos, oferecem oportunidades inovadoras para aprimorar o ensino da linguagem (Moran, 2013).

Assim, torna-se necessário refletir se isso teria se concretizado no ERE. Sabe-se que a importância das TDIC no ERE e o papel da escola na inclusão digital passaram a ser temas bastante discutidos na atualidade. Segundo Oliveira (2021), a utilização das TDIC no ERE foi essencial para possibilitar o acesso à educação em tempos de pandemia. No entanto, seria preciso que a escola desempenhasse um papel ativo e mediador na inclusão digital, garantindo que todos os alunos tivessem acesso aos recursos necessários.

Souza e Lima (2020) argumentam que a função da escola em qualquer contexto é ampliar o conhecimento e promover a conexão entre professores e alunos no processo de aprendizagem. Freitas (2021) ressalta que para o sucesso dos alunos no ensino presencial ou remoto seria essencial a assistência dos pais e responsáveis nesse processo. Ainda segundo o autor, para o ERE, foi exigida uma parcela ainda maior de acompanhamento externo, o que pôde levar à exaustão de todos os envolvidos, incluindo professores, pais e alunos.

No contexto pandêmico, a exaustão no ERE pode ter sido causada por diversos fatores. A sobrecarga de trabalho dos professores, que precisaram se adaptar rapidamente a TDIC desconhecidas e desenvolver metodologias de ensino diferentes é um aspecto relevante. Por outro lado, a falta de interação social e apoio emocional para alunos e professores, bem

como a necessidade de maior envolvimento dos pais no processo educacional, são pontos adicionais, conforme Carvalho e Ribeiro (2021).

São, assim, diversos os fatores a serem ponderados. Freitas (2021), por exemplo, ressalta que apenas a teoria não foi suficiente para garantir o sucesso dos alunos. Eram necessárias condições adequadas, como mostra a **Tabela 3** (grifo nosso), para que o aluno pudesse aprender no ERE:

Tabela 3: Condições necessárias para que o aluno possa aprender no ERE de acordo de Freitas (2021)

Condições para aprendizagem no ensino remoto	Descrição
Acesso à tecnologia.	O aluno deve ter acesso a dispositivos tecnológicos e conexão à internet adequada para acessar as aulas e conteúdo disponibilizado pelo professor.
Ambiente de estudo.	O aluno deve ter um ambiente adequado para estudar, livre de distrações, e que proporcione conforto e concentração.
Material de apoio.	O professor deve disponibilizar materiais de apoio, como <i>slides</i> , textos, vídeos, atividades e exercícios, que auxiliem no processo de aprendizagem do aluno.
Participação ativa.	O aluno deve se engajar nas aulas e participar ativamente das atividades propostas pelo professor, interagindo com seus colegas de turma e tirando dúvidas.
Organização e disciplina.	O aluno deve ser organizado e disciplinado para cumprir o cronograma das atividades e manter-se motivado e focado nos estudos.

Fonte: Elaboração própria, com base em Freitas (2021).

Ao analisarmos a Tabela 3, que descreve as condições para a aprendizagem no ensino remoto, conforme Freitas (2021), é possível compreender algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos, incluindo aqueles do Ensino Fundamental – Anos Finais, nesse processo.

Considerando as condições sugeridas pelo autor, podemos refletir que o acesso à TDIC foi fundamental para acompanhar as aulas e ter acesso aos conteúdos disponibilizados e mediados pelo professor. Além disso, o ambiente de estudo foi importante para que o aluno pudesse se concentrar e estudar sem distrações. Portanto, foi fundamental que tanto os professores quanto os alunos estivessem devidamente preparados e comprometidos com o

processo do ERE, levando em consideração todas as condições necessárias para garantir uma aprendizagem eficaz.

Ao abordar as condições relativas ao material de apoio, participação ativa, organização e disciplina, torna-se fundamental analisar a influência desses elementos no contexto específico em questão. O fornecimento adequado de material de apoio impacta diretamente na compreensão e assimilação dos conteúdos, sendo essencial para o sucesso do processo educacional. A participação ativa dos envolvidos contribui para criar um ambiente dinâmico de aprendizagem, estimulando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. A organização, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, facilita a condução das atividades, garantindo um fluxo consistente de aprendizado, conforme destacado por Freitas (2021).

Além disso, a disciplina desempenha um papel fundamental na manutenção de um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, promovendo a responsabilidade e o respeito mútuo entre todos os envolvidos. Essa reflexão sobre esses elementos contribui para uma compreensão mais ampla das condições que influenciam positivamente o processo educacional, incluindo o acesso à tecnologia e a criação de um ambiente de estudo propício. A ausência de qualquer uma dessas condições pode ter se tornado um obstáculo ao sucesso dos alunos no ERE.

De outro lado, é importante considerarmos a questão dos professores em face ao uso de TDIC (Fuza e Miranda, 2020). Com isso, torna-se necessário discutirmos que **o papel dos professores é mediar o ensino e o uso das tecnologias digitais**, fomentando a interação entre os alunos e oferecendo suporte para superar desafios (grifo nosso).

De acordo com Miranda (2020), nas TDIC, a mediação do/a professor/a é um recurso precioso para o processo de aprendizagem dos alunos/as. Apesar de ser um desafio para alguns docentes, essa mediação pode aproximar os educandos, auxiliá-los a desenvolver suas habilidades e contribuir com uma formação global deles.

Nesse sentido, Assmann (2009, p. 31) ressalta “a importância do professor como mediador, orientador e agente de mudança social”. Dessa forma, o professor é um agente ativo na transformação e desenvolvimento do conhecimento, atuando como mediador ao utilizar as TDIC como instrumento pedagógico em uma relação construtiva do conhecimento.

Autores como Vygotsky (1978) e Jonassen (1996) sustentam a importância do professor como mediador na construção do conhecimento, enfatizando a interação social e o

papel ativo do aluno no processo educacional. Nesse contexto, é relevante que o professor compreenda sua função como mediador do conhecimento e esteja aberto a explorar também as possibilidades das TDIC em sala de aula, utilizando-as como instrumentos pedagógicos para potencializar a aprendizagem e contribuir para a formação integral dos alunos.

Hodges *et al.* (2020) afirmam que o ERE tem trazido impactos positivos, como a possibilidade de personalização do processo de aprendizagem dentro de um contexto, a facilitação do acompanhamento individualizado dos alunos e a tornar o processo de ensino mais dinâmico.

Em consonância com isso, Schleicher (2018) destacou que a tecnologia digital pode significativamente contribuir para o ensino e aprendizagem em várias situações. Além de auxiliar os educadores na gestão de tarefas burocráticas como a elaboração de planos de aula, as tecnologias digitais também facilitam o processo de ensino por meio de experiências, métodos baseados em pesquisa e projetos, atividades práticas e aprendizagem colaborativa, além de permitir avaliações formativas em tempo real. Há exemplos de softwares avançados para experimentação e simulação, uso de mídias sociais e jogos educacionais, todas essenciais para o desenvolvimento das habilidades necessárias no século XXI.

Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2001) destacam que por muito tempo, a tecnologia não foi reconhecida como uma ferramenta para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Isso se deve à crença arraigada de que o papel da escola se limitava à transmissão de conhecimento aos alunos por meio de métodos tradicionais, como livros e quadro branco, além da avaliação baseada em provas e testes de memorização, o que acabava desestimulando o interesse pelo conhecimento e pela aprendizagem.

No entanto, essa percepção vem mudando e os profissionais da educação têm repensado seus métodos e práticas pedagógicas para incluir o uso de tecnologias no processo de ensino, o que, conforme Ribeiro (2021), foi inevitável com o ERE.

Ribeiro (2021, p. 30) separa os termos “educação” e “escola”, pois em sua tese, eles não são sinônimos. A pandemia, de fato, separou a “educação do território escolar”, o que nos fez repensar a educação em outra roupagem, tempo, currículos e espaços.

A mesma autora destaca que a educação não deve se restringir a uma única dimensão (Ribeiro, 2021), pois somos educados para múltiplos propósitos, nem sempre visando à melhoria. Ao considerarmos a necessidade de novas abordagens e tecnologias para aprimorar o processo de ensino, é importante lembrar que as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC) são complexas e estão em constante desenvolvimento.

Além disso, é importante destacar que o ERE, amplamente utilizado durante a pandemia, foi considerado um uso emergencial e excepcional para o ano de 2020. No entanto, essa nova realidade impulsiona a necessidade de se adaptar às mudanças constantes e estar sempre em busca de novas soluções para melhorar o processo de ensino. Nesse sentido, a função da escola no uso das TDIC no contexto do ensino remoto tem sido tema de diversas pesquisas, como encontrado no estado da arte.

Os desafios enfrentados para o ERE durante a pandemia destacaram a importância das TDIC no processo educacional e a necessidade de reflexão sobre trazê-las para a escola. É fundamental discutir o papel da escola no uso dessas tecnologias, considerando não apenas sua disponibilidade, mas também suas limitações e possibilidades. Essa discussão torna-se cada vez mais relevante e urgente, justificando dissertações e estudos nessa área.

Em nossa dissertação ainda, trazemos a reflexão com recorte em um componente curricular. No próximo subtítulo, salientaremos o ensino da LP no cenário do ERE.

2.3 O ensino da língua portuguesa no cenário do ensino remoto emergencial

De acordo com a pesquisa de Melo *et al.* (2020), durante o período do ERE adotado na pandemia, os professores de LP recorreram a uma ampla variedade de recursos de ensino. Isso incluiu o uso de vídeos, áudios, jogos, animações, simulações, *softwares* educacionais, aplicativos móveis, infográficos, apresentações multimídia, aulas digitais, livros digitais, sequências didáticas e muitas outras atividades.

Esses recursos, em tese, são considerados mais interativos, facilitando a compreensão dos alunos, uma vez que podem ser utilizados tanto em momentos assíncronos¹¹ quanto síncronos¹².

Autores como Melo *et al.* (2021) observam que, no caso do Estado de Minas Gerais, durante o ERE, os conteúdos abordados no PET de LP foram predominantemente gêneros textuais/discursivos e leitura, o que reflete uma certa homogeneidade nas recomendações de

¹¹As aulas assíncronas diferem das aulas síncronas, pois não ocorrem em tempo real por meio de transmissões ao vivo, mas sim por meio de gravações. Nesse formato, o horário em que o professor ministra a aula diante da câmera não coincide com o momento em que os alunos assistem ao conteúdo. Adaptado do *site InforMoney*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kvOPY>. Acesso em 28 de janeiro de 2024

¹² São aulas em tempo real, ao vivo, utilizando as tecnologias digitais como meio de transmissão. Adaptado do *site InforMoney*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kvOPY>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

ensino. No entanto, eles alertam para uma deficiência no desenvolvimento das práticas de escrita, uma vez que houve pouco estímulo à atividade de escrita manual pelos alunos, possivelmente devido ao uso predominante de tecnologias digitais.

Do ponto de vista de Souza e Lima (2020), o ensino da LP em um ambiente intensivamente digital e interativo trouxe desafios significativos. Notavelmente, a falta de retorno dos alunos e a complexidade em desenvolver um planejamento adaptado ao PET de LP foram aspectos críticos. Mesmo seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos orientadores, a rigidez dessas diretrizes não permitia desvios do roteiro de estudo preestabelecido. Isso gerou uma dinâmica em que alguns professores tiveram dificuldades para se ajustar a esse modelo de ensino, enquanto, por outro lado, os alunos enfrentaram desafios na assimilação remota do conteúdo.

A situação pode ser resumida da seguinte forma:

A Língua Portuguesa contempla uma diversidade de conteúdos didáticos que, muitas vezes, o professor hesita em saber por onde começar seu trabalho; dentre essa variedade de conteúdos encontram-se a produção textual, leitura, compreensão de textos, tipos de textos, gêneros textuais, o trabalho com as regras gramaticais, conteúdos esses que são desafiadores a serem trabalhados no ensino remoto, uma vez que os alunos não se sentem ainda muito confortáveis na interação, em virtude da escola ter priorizado o texto escrito deixando a desejar o trabalho com os gêneros orais (Leite; Farias, 2020, p. 10).

Ao discutirmos as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos nas aulas de LP durante o ERE, identificamos uma ampla gama de razões. Entre elas, destacam-se a **falta de interesse nas aulas**¹³ remotas e no formato do PET, a ausência de interatividade com colegas e professores, apesar dos recursos digitais conhecidos por sua capacidade interativa (grifo nosso). Algumas situações evidenciavam que alguns alunos apenas se conectavam, sem efetivamente interagir, fator atribuído a diversos motivos.

Contudo, ao aprofundarmos nossa análise, identificamos obstáculos adicionais, tais como a falta de conectividade com a *internet*, a ausência de dispositivos eletrônicos próprios para os estudos e a carência de suporte tecnológico ou mesmo emocional durante o ERE. Esses fatores, conforme apontado por Souza e Lima (2020), contribuíram para a

¹³ A **falta de interesse** é relatada em todos os níveis e modalidades de ensino, seja no presencial ou no ERE. Este problema sempre existiu e parece ser uma constante, sendo debatido em nosso país. As causas são diversas (grifo nosso). Informações baseadas em conteúdo adaptado da Revista Educação Pública. Disponível em: <https://encurtador.com.br/izAL1>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

complexidade do cenário educacional durante o período de ensino remoto.

De acordo com uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), é importante destacar que **54%** das famílias em Minas Gerais não possuem um computador e **24,7%** delas não têm acesso à *internet*. Além disso, em um estado com **853** municípios, O canal Rede Minas¹⁴ está presente em apenas **200** (grifo nosso). Essas limitações de acesso tecnológico tiveram um impacto significativo no ensino da LP, o que gerou preocupação entre os professores do estado durante o período de implementação do PET apresentado pela SEE/MG.

É fundamental destacar que, apesar das dificuldades enfrentadas, o processo de ERE também trouxe à tona aspectos positivos, muitos dos quais podem não ser imediatamente visíveis, seguindo nossa pesquisa e levantamentos. O uso das tecnologias como recursos pedagógicos ganhou destaque, uma vez que antes do ERE em 2020, era pouco explorado (Melo *et al.*, 2020).

No contexto do ERE, muitos professores passaram a incorporar uma variedade de ferramentas em suas rotinas de sala de aula virtual, reconhecendo a relevância desses recursos no ensino da disciplina de LP e em diversos componentes curriculares (Melo *et al.*, 2020). Assim, adaptar a tecnologia ao caminho pedagógico não foi uma mera opção, mas sim uma necessidade imperativa, conforme advogado por Souza e Lima (2020).

Entretanto, uma dualidade se manifesta quando consideramos os aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias digitais no ERE, conforme será apresentado ao longo do nosso trabalho de dissertação. Continuando o desenvolvimento de nossa fundamentação teórica, no próximo subtítulo, trataremos a questão do MD no ERE.

2.4 Material didático no ensino remoto emergencial

O ERE desafiou as práticas convencionais de ensino, destacando a necessidade de adaptação e inovação, especialmente no que concerne ao MD. Silva (2016) já enfatizava que o MD atua como um guia que coordena e orienta professores e alunos. Nesse contexto, os materiais didáticos são construções linguísticas e culturais, sendo que a construção de

¹⁴ A Rede Minas é uma rede de televisão pública aberta brasileira sediada em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Pertence à Empresa Mineira de Comunicação, órgão do governo estadual, que também é mantenedora da Rádio Inconfidência. Adaptado do *site* Rede Minas. Disponível em: <https://redeminas.tv/>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

qualquer conhecimento ocorre por meio da linguagem.

Conforme destacado por Rojo (2017), os recursos didáticos voltados para a integração das TDIC, como os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) e as propostas digitais de aulas presentes na *Web 2.0*, a partir de (2003), são os principais materiais digitais referenciados, utilizados e discutidos na literatura acadêmica. Isso já antes da pandemia.

Rojo (2017) ressalta que as tecnologias da *Web 2.0* têm o potencial de modificar a dinâmica do ensino, proporcionando maior interação entre os participantes. O professor pode otimizar o tempo em sala de aula para explicar conteúdos e solucionar dúvidas relevantes.

Além disso, Rojo (2017) enfatiza a relevância dos Livros Didáticos Digitais Interativos (LDDI) e dos protótipos de ensino. A respeito dos últimos pontua que:

[...] um protótipo, em resumo, é um material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (Rojo, 2017, p. 18).

Miranda (2016), por seu turno, ao acompanhar a produção de materiais didáticos digitais (MDD) por professores de LP em formação, observou algumas limitações, como por exemplo, o fato de que “ampliar o acesso a espaços de leitura em um MDD, embora interessante, não se mostra suficiente” (Miranda, 2016, p. 350).

No contexto do ERE, os professores empregaram uma variedade de recursos, tais como textos/hipertextos, apostilas, atividades de exercícios, apresentações em *PowerPoint* (PPT), vídeos, animações, áudios, simulações, infográficos, jogos, *sites* educativos, além de utilizarem *Google Formulários*, conforme destacado por Melo *et al.* (2020). Adicionalmente, no caso da REE/MG, o PET foi disponibilizado de forma digitalizada e impressa, tanto aos professores como guia do professor, quanto aos alunos para a resolução de atividades. Essa diversidade de materiais contribuiu para a adaptação ao ambiente digital, proporcionando aos alunos diferentes formas de acesso ao conteúdo e promovendo uma abordagem multifacetada no processo de ensino.

Destacamos o principal MD da rede, o PET. Ele era composto por apostilas divididas em blocos, conforme cada área do conhecimento e modalidade de ensino. No nosso recorte, voltado para o Ensino Fundamental - Anos Finais, essas apostilas continham atividades e eram disponibilizadas semanalmente. Conforme a Resolução 4310/2020, Art. 3º:

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (Minas Gerais, 2020).

Além dos pressupostos indicados pelo estado, evidenciamos as dificuldades enfrentadas pelos professores ao adaptar esses materiais, pois esses já vinham em formato definido e com conteúdo programado, oferecendo poucas possibilidades de personalização por parte dos professores. Além disso, seguiam alguns instrumentos pedagógicos/didáticos estabelecidos pela REE/MG. Mesmo que os professores desejassem, havia limitações significativas nas questões de conteúdo proposto pelo PET da REE/MG (2020-2021).

Conforme apontado por Souza (2020), a maior dificuldade residia na preparação de materiais didáticos no formato digital para os alunos ou atividades adaptadas para complementar a proposta ao PET. Isso ocorria devido à falta de experiência tanto por parte da REE/MG quanto dos professores, à formação insuficiente e ao sentimento de medo e incerteza que permeavam a todos devido à pandemia e ao cenário do ERE.

Resgatando a dualidade de sentido, seja como imposição ou necessidade, o ensino remoto emergencial (ERE) ocorreu com falhas, incluindo a falta de formação adequada dos professores para lidar com o meio tecnológico, o aperfeiçoamento de metodologias de ensino, avaliação e desigualdade no acesso a equipamentos tecnológicos e à *internet*, conforme destacado por Rodrigues (2020), além das reformulações dos documentos orientadores como o REANP. Essa modalidade de ERE persistiu ao longo dos anos de 2020 e 2021, gerando incertezas educacionais, desafios humanos e impactos sociais.

Oliveira (2020) afirma que diante das novas condições de ensino vivenciadas e da escassez ou ausência de formação para lidar com essas especificidades, os professores, neste momento, recorreram predominantemente a materiais tradicionais, como livros, apostilas, exercícios e textos em formato impresso, e aos instrumentos pedagógicos citados pela (SEE/MG, 2020). Os instrumentos pedagógicos/didáticos digitais estabelecidos pela SEE/MG (2020) que cada professor deveria seguir estão explícitos a seguir:

Figura 1: Instrumentos pedagógicos/didáticos digitais fornecidos pela SEE/MG durante o ERE



Fonte: Adaptado de SEE/MG (2020).

No desafiador cenário do ERE, as iniciativas “Conexão Escola” e “Se Liga na Educação”, implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) (2020-2021), destacaram-se como respostas cruciais aos desafios educacionais gerados pela pandemia da COVID-19. O “Conexão Escola” foi concebido para promover a conectividade e a aprendizagem remota, visando garantir a continuidade dos estudos, especialmente para alunos com dificuldades de acesso devido ao isolamento social. O acesso ao dispositivo era realizado mediante *login* fornecido por usuário e senha (grifo nosso). No entanto, é importante ressaltar falhas no acesso ao dispositivo, conforme indicado pela SEE/MG (2020), sendo atribuídas a problemas no cadastro de matrículas.

Paralelamente, o programa “Se Liga na Educação” teve um papel significativo, oferecendo reforço escolar e apoio pedagógico em diversos componentes curriculares, auxiliando estudantes que necessitavam de suporte adicional em seus estudos e contribuindo para o aprimoramento do desempenho acadêmico. No *site*, também é possível acessar os PET, o programa de TV da Rede Minas e outras orientações aos alunos e aos professores. Contudo, em relação ao programa, a Rede Minas estava presente em apenas **200** municípios, enquanto o estado possui **850** municípios (IBGE, 2023), o que não possibilitou um atendimento igualitário a todos os alunos em todos os municípios de Minas Gerais (grifo nosso).

Diante das transformações no uso de materiais didáticos e das fronteiras tradicionais da educação, a avaliação emergiu como peça-chave neste contexto desafiador do ERE. No

próximo subtítulo, abordaremos e analisaremos a avaliação no contexto específico do ERE.

2.5 Avaliação no ensino remoto emergencial

Ao adotar as perspectivas de Libâneo (2017) e Carvalho (2022) destacamos a complexidade do tema da avaliação, frequentemente mal interpretado devido à sua associação exclusiva à atribuição de notas, limitando sua função avaliativa ao aspecto quantitativo. Rompendo com concepções tradicionais, exploramos as complexidades, desafios e oportunidades da avaliação no ERE.

Carvalho (2022, p. 14) nos alerta para a incoerência do termo "avaliação" utilizado pelas escolas em tradição de ensino, pois, segundo ele, avaliação "não é prova, não é teste, não é exame!". Na nossa concepção, concordamos com o autor Carvalho (2022) quando ele afirma que avaliar não se resume apenas a aplicar exercícios ou provas centradas na memorização de conteúdos conceituais, como decorar nomes, datas e fórmulas; isso não constitui uma verdadeira avaliação. Compreender a avaliação como duas funções interconectadas – informar e orientar – é importante para o avanço do aluno, mas a prova por si só não garante o desenvolvimento do aluno mensurado apenas em avaliações.

Para Carvalho (2022, p. 25), toda avaliação compreende

três etapas: aferir informações sobre dada realidade, descrevendo-a; atestar a qualidade da realidade observada, emitindo uma espécie de juízo de valor; tomar decisões para intervir no processo, visando alcançar os parâmetros definidos, - o desenvolvimento de habilidades, por exemplo (grifo nosso).

Concordamos com o argumento de Carvalho (2022), no que se refere à avaliação, ao propor que temos que ter uma visão ampla e integrada da avaliação, o que é essencial para uma abordagem mais abrangente no desenvolvimento dos alunos, indo além da mera mensuração por meio de testes.

Assim, para ultrapassar a abordagem baseada apenas em provas na avaliação do desenvolvimento dos alunos, os professores devem oferecer retorno construtivo que orienta os alunos na melhoria de suas habilidades e competências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 24, prioriza a avaliação contínua e cumulativa com ênfase nos aspectos qualitativos (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de Santos (2020), **a avaliação no ERE tornou-se uma ferramenta fundamental, exigindo adaptações dos educadores** (grifo nosso). A necessidade de repensar

métodos avaliativos, considerando as particularidades do ambiente remoto e garantir uma avaliação justa e eficaz, destacou-se como desafio naquele momento. No âmbito do ERE, a avaliação não foi apenas um instrumento de mensuração de conhecimento, mas também uma ferramenta para promover a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos.

Desse modo, destacamos a recomendação do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que orientou os processos de avaliações considerando a oferta curricular durante a pandemia. Olimpio (2021) destaca a expectativa de uma avaliação equilibrada, evitando aumentos nos índices de reprovação e abandono. A SEE/MG implementou a Avaliação Diagnóstica (AD) em 2020, alinhada aos Planos de Estudo Tutorado.

Ao examinarmos a Resolução SEE n.º 4310, de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre as normas para o REANP e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida, percebemos que a reorganização dos calendários escolares deveria incluir atividades não presenciais.

O PET foi adotado para contabilizar a carga horária de atividades escolares, conforme apontado por Oliveira (2022). No entanto, a transição da teoria para a prática revelou desafios, como a dualidade entre a (des)informação e a necessidade de avaliação sem um método claro. Esses obstáculos evidenciam a complexidade da implementação de atividades não presenciais e a necessidade de estratégias eficientes para assegurar a eficácia do ensino remoto.

Ao analisarmos os documentos orientadores entre os anos de 2020 e 2021, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE, 2021)¹⁵ e a SEE/MG (2020) durante o ERE, notamos a realização de Avaliações Diagnósticas (AD). No ano de 2020, as AD foram realizadas em outubro; já em 2021, ocorreram durante o ano letivo, avaliando o componente curricular LP, segundo o *site* do SIMAVE (2021).

A avaliação é vital no percurso escolar, indo além da simples medição do conhecimento (Carvalho, 2022). É necessário orientar e guiar para o desenvolvimento de forma holística. A avaliação torna-se um catalisador para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do futuro.

Enfim, apresentadas as bases teóricas do trabalho, no próximo capítulo, detalharemos a metodologia de nossa pesquisa.

¹⁵ O *site* do SIMAVE encontra-se no endereço eletrônico: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 24 de fevereiro de 2024.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

Neste capítulo 3, exploraremos a metodologia de pesquisa que serve como base para nossa pesquisa. Nesse contexto, delinearemos o cenário no qual a investigação se insere e delimitaremos o objeto da pesquisa. Além disso, descreveremos o processo de organização, análise e organização da interpretação dos dados, pois é por meio desses passos que refinamos os caminhos trilhados para alcançar os objetivos propostos.

Diante do exposto, optamos por adotar a **abordagem qualitativa interpretativa** conforme proposta por Moita Lopes e Fabrício (2019), Grande (2011), Denzin e Lincoln (2006), Gil (2002) e Richardson (1999) para sustentar nossa dissertação (grifo nosso). Esses autores, em seus pressupostos, argumentam que a pesquisa qualitativa interpretativa busca apreender a realidade complexa e as diversas vozes que constituem o mundo social. Conforme afirmado por Grande (2011), ressaltamos que a posição do pesquisador, sua relação direta com o contexto pesquisado, a compreensão de que a prática científica não é neutra, e a busca pela confiabilidade na pesquisa por meio de dados diversos, inter-relacionados e contrastados, contribuem para que o paradigma qualitativo seja a escolha preferencial do pesquisador que busca compreender uma realidade social em toda a sua complexidade. Em nossa dissertação, escolhemos realizar um estudo de caso, seguindo as orientações de Yin (2015).

Gil (2002, p. 17) define a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa é proposta como uma metodologia para orientar os procedimentos da pesquisa, uma vez que é “orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2004, p. 28).

Para a análise dos dados, seguindo a abordagem qualitativa interpretativa e fundamentados na teoria de Gil (1999), adotamos um processo de quatro etapas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Abordagem da teoria de Gil

Etapa	Descrição
Redução de Dados	Seleção de elementos significativos dos questionários e entrevistas, identificação dos principais temas e informações relevantes para a pesquisa.
Interpretação dos Dados	Compreensão do significado subjacente às respostas dos participantes, levando em consideração o contexto da pesquisa e as experiências pessoais dos participantes.
Categorização dos Dados	Agrupamento de informações afins em três categorias principais, representando os tópicos mais discutidos pelos participantes, com base nas conclusões extraídas dos dados gerados.
Redação da Dissertação	Incorporação dos resultados da análise dos dados à redação da dissertação de mestrado, permitindo a apresentação clara e coerente das descobertas obtidas durante o processo de pesquisa.

Fonte: Adaptado de Gil (1999, p. 168).

A etapa de “**Redução de Dados**” envolveu a seleção de elementos significativos nos questionários e entrevistas, identificando temas relevantes (grifo nosso). Na etapa de “**Interpretação dos Dados**”, buscou-se compreender o significado subjacente às respostas, considerando o contexto do ERE e experiências pessoais das participantes (grifo nosso). A “**Categorização dos Dados**” consistiu no agrupamento de informações afins em três categorias que foram elaboradas por nós (grifo nosso). Por fim, nesta “**Redação da Dissertação**”, os resultados foram incorporados para apresentação das descobertas (grifo nosso).

Seguindo a perspectiva de Richardson (1999, p. 102), salienta-se que:

o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Em outras palavras, o objetivo de uma análise qualitativa, em nossa pesquisa, foi entender como as participantes perceberam e experienciaram o fenômeno em questão, em vez de simplesmente gerar dados quantitativos para representar o grupo como um todo.

Seguindo o raciocínio de Schwandt (2006, p. 194), a pesquisa qualitativa é melhor vista como “terreno ou uma arena para crítica científica social, do que como um tipo

específico de teoria social, metodologia ou filosofia”. Além disso, para Schwandt (2006, p. 194), a pesquisa “qualitativa é preferível quando se busca compreender fenômenos complexos e dinâmicos que não podem ser reduzidos a variáveis simples e mensuráveis”. Isso ocorre porque a pesquisa qualitativa permite uma abordagem mais flexível e sensível às nuances do fenômeno em questão, permitindo ao pesquisador explorar as perspectivas dos participantes e as complexidades da interação social.

Ademais, a pesquisa qualitativa também é adequada para a exploração de novas áreas de pesquisa, uma vez que permite ao pesquisador descobrir novas questões e perspectivas que podem não ter sido consideradas anteriormente, de acordo com Schwandt (2006).

Nesse pressuposto metodológico apresentado, também devemos deslocar nossas reflexões para os fenômenos a partir de seu caráter social, pois lidamos com pessoas. Essa “abordagem considera os participantes como fonte direta dos dados, com o pesquisador desempenhando um papel - chave, e seu caráter é descritivo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). Essa ideia é corroborada também por Denzin e Lincoln (2006, p. 20), que afirmam que “**a pesquisa qualitativa é vista como um conjunto de atividades interpretativas**” (grifo nosso).

Dessa forma, assumimos a abordagem qualitativa interpretativa, uma vez que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (Gil, 2002, p. 41).

A metodologia qualitativa interpretativa, conforme proposta por Denzin e Lincoln (2006) e Moita Lopes e Fabrício (2019), revelou-se fundamental para obtermos uma compreensão aprofundada das experiências de nossas participantes. A partir dessa abordagem, concentramo-nos na análise das percepções delas, aspecto particularmente relevante em estudos de caso, como o nosso.

A escolha do estudo de caso foi motivada pelas características do objeto de pesquisa. A abordagem de estudo de caso, qualitativa e interpretativa, permite a exploração das experiências vividas pelas participantes em situações reais, conforme Yin (2015). Em nosso caso, na situação do ERE.

Nesse contexto, por meio da geração de dados e análise de duas fontes - entrevistas e questionários - o estudo de caso proporcionou uma compreensão dos aspectos subjetivos e contextuais desse fenômeno. Isso se deve ao entendimento de que os dados são gerados/construídos pelo pesquisador e pelos participantes. Além disso, essa abordagem viabilizou a identificação de padrões e tendências que não seriam perceptíveis por meio de outras metodologias.

Diante disso, justificamos que o estudo de caso é uma técnica comum na pesquisa qualitativa interpretativa, que consiste em investigar detalhadamente um fenômeno dentro de seu contexto para entender os significados atribuídos pelos indivíduos envolvidos na situação investigada (Yin, 2015). Essa técnica possibilita a análise do fenômeno estudado a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando compreender as complexidades e contradições presentes nas práticas e experiências dos sujeitos envolvidos.

O estudo de caso pode ser realizado por meio de diversos métodos. É importante mencionar que a abordagem utilizada nesta pesquisa envolveu a aplicação de um formulário eletrônico enviado por *e-mail* às participantes e a condução de uma entrevista semiestruturada com cada uma delas. Isso nos permitiu uma compreensão abrangente das experiências das professoras em relação ao ERE e ao uso das TDIC.

Diante desse contexto, o objetivo de nossa dissertação foi identificar e analisar os desafios enfrentados por essas professoras de LP em suas práticas pedagógicas devido à implementação do ensino remoto com tecnologias digitais durante a pandemia.

Assim, nos propusemos a investigar como as professoras de LP dos anos finais do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola se adaptaram ao ERE, explorando os recursos tecnológicos utilizados nesse processo. O intuito também foi identificar os principais obstáculos enfrentados pelas professoras no desenvolvimento de práticas que envolvem o uso das TDIC no contexto do ensino remoto nos anos finais do Ensino Fundamental – Anos Finais.

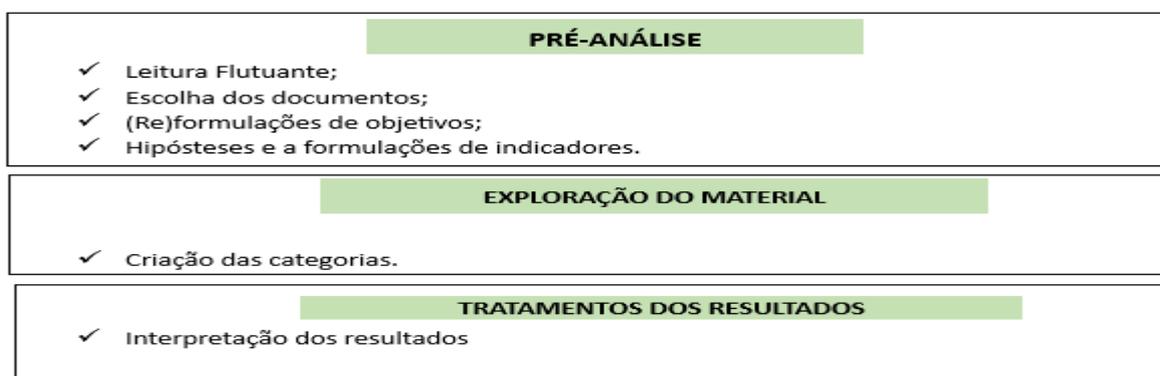
Para atingir esses objetivos, tornou-se necessário compreender a fundo o contexto de estudo e organizar as fases da pesquisa. Nesse caso, nos embasamos em Creswell (2010), que destaca a importância de entender as fases de desenvolvimento de uma pesquisa. Cada etapa desse processo representa um avanço em direção ao conhecimento e à compreensão mais profunda de um tema de estudo.

Em nossa pesquisa, na fase exploratória, nosso objetivo era compreender o contexto de ERE no Brasil pelo olhar das participantes. Isso foi alcançado por meio de um questionário aplicado às duas professoras de LP que atuaram no ERE em 2020, no Ensino Fundamental - Anos Finais, em uma escola pública localizada no Estado de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia/MG.

Na fase descritiva, organizamos as informações geradas na etapa anterior e as relacionamos com o problema de pesquisa. Nosso objetivo era compreender as perspectivas das professoras no contexto do ERE e o uso das TDIC. Para isso, conduzimos entrevistas semiestruturadas com ambas as professoras e analisamos os dados por meio da técnica de análise de conteúdo, adotando o modelo de organização em três etapas delineado por Bardin (2009): 1) fase de pré-análise; 2) exploração minuciosa do material e sua categorização; 3) processamento dos resultados obtidos, realização de inferências e interpretação.

Dessa forma, a validade dos resultados em nossa pesquisa é respaldada pela consistência interna e sistemática ao longo dessas fases, onde o rigor na organização da investigação evita ambiguidades e se configura como um princípio fundamental. A Figura 2 apresenta a simplificação do processo, conforme proposto por Bardin.

Figura 2: Modelo de organização em três etapas por Bardin (2009)



Fonte: Elaboração própria com base em Bardin (2009).

Diante desse contexto, utilizamos a referência de Bardin (2009), que destaca a pré-análise de conteúdo como um processo fundamental em nossa pesquisa. Nessa etapa, organizamos as ideias iniciais em quatro fases: leitura flutuante, seleção de documentos, revisão de objetivos e hipóteses, e elaboração de indicadores. Essas etapas constituem a conclusão da preparação abrangente do material como um todo.

Na sequência, temos a exploração do material, fase definida por categorização ou decodificação. Para nossa pesquisa, esse ponto é importante, pois foi onde realizamos as categorizações de assuntos dos desafios.

Na terceira fase, ocorre o tratamento dos resultados, envolvendo a inferência e interpretação dos dados. Este é o momento de intuição, análise reflexiva para construir e reconstruir os conteúdos a partir do material coletado e fundamentar as metodologias, que, em nosso caso, incluíram o questionário e a entrevista semiestruturada.

Ao considerar as diversas etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), é pertinente destacar as dimensões da codificação e categorização, que possibilitam e facilitam interpretações e inferências em nossa pesquisa.

Nesse contexto, encontramos alinhamento com a pesquisa que conduzimos. Antes de apresentar a análise de dados, trazemos, no próximo subtítulo, os perfis das participantes de nossa pesquisa.

3.1 Rostos e razões: os perfis das participantes e a caracterização da pesquisa

Neste subtítulo, apresentamos os perfis profissionais e a trajetória de duas professoras de LP da REE/MG. Elas personificam as experiências vividas por muitos professores durante o ERE da pandemia de COVID-19. Por questões de anonimato e confiabilidade, atribuímos pseudônimos às participantes da pesquisa, sendo eles Marisol e Florisbela. A seguir, sintetizamos no Quadro 2 o perfil de cada uma delas:

Quadro 2: Perfil das participantes

Professora	Idade	Formação Superior	Especialização	Tempo de atuação na educação
Florisbela	42	Letras/Português.	Especialização <i>Lato Sensu</i> – Atendimento Educacional Especializado (AEE).	14 anos
Marisol	48	Letras/ Inglês.	<i>Stricto Sensu</i> : Mestrado em Linguística.	15 anos

Fonte: Elaboração própria com base em questionário eletrônico, 2023.

Ambas as professoras possuem uma experiência de mais de uma década atuando na educação, portanto, Marisol e Florisbela possuem experiência na docência da LP na REE/MG, sendo esse tempo pertinente ao estudo proposto.

Além disso, em consonância com o desafio contínuo de conduzir pesquisas éticas envolvendo seres humanos e garantir que as investigações científicas respeitem os princípios éticos, nossa pesquisa seguiu o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU. A escolha da escola foi determinada pela disponibilidade da gestão escolar em participar da pesquisa e devido ao pesquisador já ter atuado na escola. Portanto, optamos por aquela instituição que poderia nos receber e colaborar com nossa pesquisa. Inicialmente, estabelecemos contato com essa escola da REE/MG do município de Uberlândia e a direção escolar autorizou previamente a pesquisa com seus professores.

O contato com as participantes ocorreu após a aprovação do projeto pelo CEP (CAAE nº 64252722.4.0000.5152).

Em seguida à aprovação no CEP, entramos em contato com os professores de LP, por meio de seus *e-mails* institucionais, que foram acionados como uma ferramenta de contato direto com os profissionais da instituição escolar. Esses *e-mails* não continham informações que identificavam os participantes.

Num segundo momento, nos aproximamos dos professores por meio de uma carta-convite **Apêndice - A** e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no **Apêndice - C** (grifo nosso). Todas as interações ocorreram *on-line*. Foram enviados, no total, cinco convites; no entanto, apenas duas participantes manifestaram interesse em colaborar. Em estrita observância às diretrizes éticas, encaminhamos o TCLE para que as participantes pudessem assiná-lo. Posteriormente, enviamos o questionário, conduzindo as entrevistas somente após essa etapa (grifo nosso).

A aplicação do questionário foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms*, com as colaboradoras recebendo o *link* de acesso por *e-mail*. O instrumento incluiu um conjunto de perguntas específicas, abordando temas como ensino remoto, o uso de TDIC e outros tópicos relevantes para a pesquisa. Essas perguntas foram estruturadas para obter informações sobre as experiências e perspectivas dos participantes no contexto do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 e podem ser encontradas no **Apêndice - D**, desta dissertação (grifo nosso).

Com base no exposto e dando relevância aos métodos utilizados para a geração dos dados da pesquisa, adotamos o pressuposto de Gil (2002, p. 115), no qual o método empregado “permite a obtenção de dados a partir da perspectiva dos participantes, tornando essa estratégia relevante para o processo de pesquisa”. Assim, após a aplicação do questionário, partimos para a entrevista semiestruturada.

Retomamos o contato por *e-mail* para agendar as entrevistas semiestruturadas com as participantes. As entrevistas, inicialmente programadas para 60 minutos (ou seja, 1 hora), podendo ser estendidas por diversas razões, dependendo do andamento. Elas seguiram um roteiro predefinido no **Apêndice - E** e foram conduzidas utilizando a plataforma de videoconferência *Google Meet* (grifo nosso). Todas as entrevistas foram gravadas para permitir a posterior transcrição das respostas orais das participantes em formato de texto.

Gil (2002) ressalta a importância do uso da entrevista semiestruturada como técnica de geração de dados na pesquisa qualitativa interpretativa, no entanto sua aplicação apresenta desafios que precisam ser considerados.

Portanto, nos preocupamos em realizar a entrevista semiestruturada de forma consciente e criteriosa, buscando minimizar esses desafios. Entendemos que, para a realização da entrevista semiestruturada, “é importante estar atento a esses desafios, como o equilíbrio entre a estrutura das perguntas e a liberdade de exploração do entrevistado, bem como a subjetividade do pesquisador na seleção das perguntas e na interpretação dos dados” (Silverman, 2011, p. 132).

Também é fundamental garantir a “confidencialidade e a ética na pesquisa, protegendo os direitos dos participantes” (Denzin; Lincoln, 2011, p. 166).

Para essa abordagem, utilizamos um roteiro, pois:

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de geração de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias (Gil, 2002, p. 117).

Além disso, corroborando com o postulado de Gil (2002), consideramos que o roteiro de entrevista é um instrumento utilizado na geração de dados em pesquisas qualitativas, que consiste em uma lista de perguntas e tópicos a serem abordados durante a entrevista. Sendo assim, ele serve como um guia para o entrevistador, mas também pode ser flexível o suficiente para permitir que o entrevistado explore assuntos relacionados ao tema em questão.

Assim, as respostas geradas foram tabuladas, buscando alcançar os resultados e objetivos da pesquisa. Para o desenvolvimento do nosso estudo de caso, foi importante seguirmos alguns passos. De acordo com Yin (2015, p. 32), “o estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas”. Nesse sentido, o estudo de caso é uma abordagem que permite uma compreensão aprofundada e holística do objeto de estudo, levando em conta a sua complexidade e particularidades.

Como anteriormente mencionado, optamos por utilizar pseudônimos na pesquisa, em vez dos nomes reais das participantes, para garantir o anonimato. Além disso, para assegurar a confidencialidade, evitaremos divulgar quaisquer informações que possam identificar as participantes.

Os dados gerados foram armazenados em um dispositivo eletrônico local. A manipulação deles detém grande relevância para a dissertação da pesquisa e estamos comprometidos em preservar a confidencialidade das informações registradas nas plataformas virtuais, em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021.

Após a apresentação das participantes e dos procedimentos, torna-se necessário descrever o contexto no qual essas participantes atuaram e sobre o qual nos informaram nos questionários e entrevistas. Sendo assim, no próximo subtítulo, abordaremos o contexto em que as participantes de nossa pesquisa atuaram durante o Ensino Remoto Emergencial, entre 2020 e 2021, período impactado pela pandemia da COVID-19.

3.2 Apresentação do contexto em que atuaram as participantes

Neste subtítulo, apresentamos o contexto no qual as professoras participantes de nossa pesquisa de dissertação atuaram, em um momento atípico e emergencial.

Devido à pandemia de COVID-19, diversas empresas e instituições, incluindo o setor educacional em Minas Gerais em que eram professoras, foram obrigadas a encerrar o atendimento presencial, optando, em vez disso, pelo trabalho remoto. Em 18 de março de 2020, após a confirmação do primeiro caso de COVID-19 no estado, o Governo de Minas Gerais decidiu interromper temporariamente as aulas presenciais nas escolas estaduais por três

dias. Posteriormente, essas aulas foram suspensas de forma mais prolongada, por tempo indeterminado.

Dessa forma, as aulas passaram a ser mediadas por TDIC. Assim, os professores de toda a REE/MG tiveram que se resignificar e se reinventar, pois precisaram usar tecnologias e ferramentas digitais em suas aulas no ensino remoto emergencial.

A SEE/MG institucionalizou o REANP/MG em 17 de abril de 2020, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020. Em teoria, o regime estava em pleno funcionamento e operante, mas na prática do dia a dia, muito se inviabilizou, como há relatos de diversos profissionais e conhecemos pela vivência do próprio pesquisador.

Citando Mainardes (2006, p. 59), “os textos relacionados aos documentos oficiais devem ser considerados como produtos inacabados com múltiplas possibilidades de interpretação e entendimento, mesmo após sua publicação”. Eles estão sujeitos a embates, discussões e conflitos que são decodificados e interpretados de acordo com os atores envolvidos.

A respeito do REANP (2020), pode-se decodificar e interpretar do texto:

constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino, ofertados pelas escolas estaduais (Minas Gerais, 2020).

Nesse contexto, o REANP, durante o período de ensino remoto, com suas reformulações e diretrizes, tornou o trabalho dos professores desafiador e em muitos casos desanimador. Conforme a Resolução SEE nº 4310/2020, o REANP refere-se à proposição de processos educacionais realizados por meios digitais, destacando a importância de os professores promoverem a interação entre educadores e educandos por meio das tecnologias digitais e dos materiais criados pelo PET. O REANP também propõe que o aluno, sem acesso à tecnologia, deveria receber o PET impresso nas unidades de ensino.

Durante o ano de 2020, a SEE/MG formulou e reformulou as possíveis “ferramentas para estudar em casa no período de isolamento social”, conforme endossado pelo REANP. Para informar toda a comunidade, a SEE/MG (2020) criou uma página na rede mundial de computadores com o nome “Estude em Casa”¹⁶ e em seu convite apresentaram-se as “ferramentas”¹⁷.

¹⁶ Para saber mais, consulte <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em 29 de janeiro de 2024.

Diante do exposto, a fim de ilustrar as ferramentas recomendadas no período de ensino remoto emergencial, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 3: Ferramentas implementadas durante o ensino remoto

Ferrmaneta	Descrição
<i>Site</i> : “Estude em Casa” com as orientações aos professores e/ou responsáveis.	<i>Site</i> contendo orientações direcionadas aos professores e/ou responsáveis.
Planos de Estudos Tutorados (PET).	No <i>site</i> , o aluno tem acesso ao material dos planos de estudos tutorados.
Programa “Se Liga na Educação” na Rede Minas.	Programa educacional transmitido pela <i>Rede Minas</i> .
Versão <i>web</i> do aplicativo “Conexão Escola 2.0”.	Versão <i>web</i> do aplicativo “Conexão Escola 2.0”, utilizado para fins educacionais.
<i>Chat</i> .	Ferramenta de comunicação por <i>chat</i> .
<i>Google</i> Formulários.	Ferramenta do <i>Google</i> utilizada para criar formulários <i>on-line</i> .

Fonte: Elaboração própria com base em SEE/MG (2020).

No entanto, conforme observado por Oliveira (2021), essas ferramentas enfrentaram diversos problemas, incluindo instabilidade e limitações funcionais, impactando o dia a dia dos professores no ERE. Tais questões foram atribuídas a problemas técnicos, falta de experiência por parte dos criadores e à alta demanda de acessos, resultando em inconvenientes como travamentos para os usuários.

Na plataforma do *site*, encontra-se um guia para o educador, que inclui informações sobre legislações, deliberações documentais e esclarecimentos para dúvidas comuns. No entanto, ao acessar a seção “Fale Conosco”, constatou-se que se tratava apenas de um formulário do *Google*. Nele, o professor deveria descrever suas necessidades e solicitar

¹⁷ De acordo com a Resolução 4.708/2022, as “ferramentas” disponibilizadas como apoio pedagógico foram: Aplicativo Conexão Escola 2.0, Plano de Estudo Tutorado (PET) impresso e/ou digital, E-mail (institucional) para cada aluno, Se Liga na Educação – Programa de TV na Rede Minas. Adaptado do *site* SEE/MG. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/4708-22-r-Public.29-01-22.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

atendimento exclusivamente para o PET, sem oferecer suporte relacionado às demais “ferramentas”.

Assim, o REANP (2020) revelou-se desafiador devido a múltiplas reformulações nos projetos, adaptações, incertezas e diversas políticas e demandas, resultando na sobrecarga, exaustão e desânimo de muitos professores diante de tantos processos e com pouca ação efetiva por parte da SEE/MG.

Apesar de todos os contratempos, é importante ressaltarmos que a SEE/MG ofereceu formação aos professores, seja por meio de formação direta ou por terceiros. Nesse contexto, para ilustrar, no Quadro 4 são apresentadas as formações oferecidas aos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais durante o ensino remoto em meados de agosto de 2020.

Quadro 4: Explorando oportunidades: catálogo de formações da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

Tema de Formação	Carga horária	Avaliação dos participantes	Conteúdo
<i>Google For Education</i>	60 h	7 avaliações, totalizando 100 pontos.	O curso oferece <i>slides</i> com textos e resoluções, tornando a instrução para o cursista mais acessível. Não são disponibilizadas aulas ao vivo; dessa forma, a condução do curso ocorre por meio de vídeos gravados, os quais podem ser acessados no momento que melhor convier ao participante.
Escola Digital: Tecnologias e currículo para professores. (Fundação Telefônica Vivo – em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de MG).	40 h	Sem informação.	Disponibilizado em uma plataforma colaborativa. Escola Digital.

Incorporar as TIC no planejamento didático (Percurso TIC). Fundação Telefônica Vivo – em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de MG).	20 h	Sem informação.	Curso hospedado em uma plataforma colaborativa, Escolas Conectadas.
--	------	-----------------	---

Fonte: Elaboração própria com base em Soares *et al.* (2023)

Conforme evidenciado no Quadro 4, foram disponibilizados três cursos destinados aos professores como formação na esfera Estadual de Educação de Minas Gerais. Adicionalmente, destacou-se a recomendação de dois recursos/ferramentas digitais para auxílio e implementação nas aulas, tanto para os docentes quanto para os discentes. É relevante sublinhar que várias outras iniciativas contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores durante esse período, seja por parte dos educadores, grupos de estudo ou até mesmo das próprias instituições educacionais, que se empenharam em fornecer apoio, elaborar tutoriais de aplicativos e compartilhar materiais produzidos.

Durante nossa pesquisa, em relação à formação dos professores, especificamente sobre o uso de tecnologias digitais, há uma disposição para a constante atualização, um aspecto relevante na contemporaneidade. Ao examinarmos a concepção de formação de professores, ancoramo-nos nas reflexões de Moita Lopes (2006), que estabelece uma relação entre a LA e a formação docente. Nesse contexto, “ela, a educação, se posiciona como agente, construindo compreensões sobre a vida contemporânea, gerando conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuindo para a criação de alternativas sociais” (Moita Lopes, p. 86) na aprendizagem de toda a sociedade.

Diante desse contexto, a SEE/MG estabeleceu uma parceria com a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, disponibilizando duas plataformas de apoio aos professores: o *Canva for Education* e o Seneca, desde o dia 03/08/2020. Contudo, as participantes de nossa pesquisa, como veremos, expressaram que houve pouco estímulo na divulgação ou incentivo para participar nesses cursos.

Além disso, conforme Soares *et al.* (2023), a plataforma *Canva for Education* oferece a oportunidade de criar um ambiente interativo de aprendizagem virtual, acessível por meio do *e-mail* institucional com domínio @educacao.mg.gov.br, sendo disponível para servidores e professores da rede estadual. Por outro lado, a ferramenta *on-line* e gratuita Seneca proporciona o desenvolvimento de atividades para aprimorar a aprendizagem dos alunos e

facilitar seu acompanhamento pedagógico pelos professores. Destaca-se que a plataforma Seneca integra-se ao *Google Sala de Aula* e o acesso também é realizado por meio do *e-mail* institucional dos professores da rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Diante do exposto em nossa pesquisa, foram disponibilizados três cursos. Segundo a SEE/MG (2020), embora não tenha sido o cenário ideal, eles conseguiram proporcionar formação aos docentes, destacando a importância desse processo no contexto do ERE.

Nesse ponto, nos deparamos com uma dualidade, pois, se, por um lado, a formação foi ofertada, por que muitos professores não a realizaram?

Após refletirmos sobre essa problemática em nossa pesquisa e nos nossos achados, encontramos uma possível hipótese nesse cenário pandêmico e do ERE. Naturalmente, diversos motivos podem ter impedido a realização dos cursos por parte dos professores. Alguns possíveis fatores incluem falta de interesse nas opções oferecidas, limitações de tempo, dificuldades de acesso às informações sobre os cursos e o desafio do cansaço físico e mental decorrente da sobrecarga de trabalho no ambiente de ERE.

Dessa forma, contextualizamos o cenário no qual as participantes atuaram durante o ensino ERE, incorporando o uso de TDIC e ferramentas como parte das responsabilidades dos professores na época da pandemia, com desafios e complexidades na utilização desses recursos no contexto educacional.

Entendemos que houve inconsistências na utilização das ferramentas no ERE que geraram condições negativas no desempenho e na adaptação dos profissionais. Assim, houve falta de respaldo na promoção de abordagens flexíveis e estratégias eficazes para lidar com os desafios educacionais, incluindo a necessidade de apoio contínuo e valorização dos professores e gestores na construção de um ambiente educacional mais resiliente e adaptável às mudanças no ERE. Fica evidente que houve um certo estímulo por parte do governo para a utilização das ferramentas, embora, possivelmente, sem o respaldo necessário para apoiar os educadores de maneira prática. Essas e outras considerações poderão ser melhor exploradas, quando apresentarmos nossa análise de dados.

Na sequência, exporemos a organização dos dados e como nos preparamos para realizar a análise.

3.3 A organização dos dados e a preparação da análise

Estamos prestes a iniciar a exploração dos dados gerados. Nesta fase de organização, preparação e análise, cada número, palavra e nuance tornam-se peças fundamentais na composição de nossa pesquisa. Diante do exposto, após gerar e registrar os depoimentos das professoras, avançamos para a organização dos dados e a preparação da análise. No Quadro 5, detalhamos as especificidades dos dados.

Quadro 5: Explorando as especificidades dos dados

Pseudônimos	Quantidade de Questionário (on-line)	Nº. de perguntas	Mês/Ano da aplicação do Questionário	Questionário Aberto por:	Hora da entrevista (semiestruturado)	Nº. de Questões	Duração da Entrevista	Dia Mês Ano da geração de dados
Marisol	01	15	Fev. 2023	15 dias.	19 horas	11	1h e 15 minutos	20/03/2023
Florisbela	01	15	Fev. 2023	15 dias.	19 horas	11	1h e 08 minutos	21/03/2023

Fonte: Elaboração própria, com base no questionário e entrevistas (2023).

No Quadro 5, que detalha as especificidades dos dados gerados, podemos observar as circunstâncias temporais em que emergiram e a natureza deles.

Nos caminhos da pesquisa, cada dado gerado emergiu como uma peça-chave, contribuindo para construir a estrutura que sustentou a análise e as conclusões. Cada número, cada resposta revelou um fragmento valioso da complexidade subjacente ao contexto de nosso estudo. Depois de organizá-los, dedicamo-nos a explorá-los de maneira minuciosa, desvendando singularidades e recorrências em suas respostas.

Embarcamos em uma jornada nos questionários respondidos e nas respostas das entrevistas. Esse mergulho nas especificidades não só nos proporcionou uma visão abrangente, mas também estabeleceu as bases para análises mais profundas, promovendo uma compreensão do fenômeno que estávamos investigando, que apresentamos a seguir.

No próximo capítulo, realizaremos a análise dos dados de nossa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é uma busca incessante por sentido, uma batalha constante entre a complexidade dos dados e a simplicidade da compreensão (Tufte, 2001, p. 17).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados, por meio da interpretação dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, como parte de um estudo de caso qualitativo no âmbito da LA. Nosso objetivo foi compreender, a partir desses dados, as percepções e experiências das participantes em relação ao tema em estudo, como já exposto.

No exame dos questionários, nosso objetivo foi identificar padrões, tendências e divergências nas respostas, visando obter uma visão abrangente do fenômeno em análise. A entrevista semiestruturada, por sua vez, proporcionou a oportunidade de explorar de maneira mais aprofundada as percepções e experiências individuais das participantes, permitindo-nos obter uma compreensão rica e detalhada do fenômeno em questão. Essas abordagens metodológicas complementares enriqueceram nossa análise, oferecendo uma perspectiva das nuances presentes nos dados gerados.

Acreditamos que essa análise trará uma contribuição significativa para a compreensão do impacto do ensino remoto emergencial e das TDIC no contexto da LA. Além disso, ao apresentarmos as interpretações fundamentadas nos dados, pretendemos cooperar com a literatura acadêmica, oferecendo resultados relevantes que possam informar futuras pesquisas na área.

As categorias de análise foram elaboradas a partir das respostas e relatos das participantes, utilizando como referência os principais temas que surgiram com frequência e relevância em relação ao ERE e à utilização das TDIC. Esse processo envolveu uma cuidadosa revisão e codificação dos dados, permitindo-nos agrupá-los de maneira a identificar padrões subjacentes.

Assim, desenvolvemos três categorias de análise com base nas temáticas mais recorrentes e pertinentes apontadas pelas participantes em relação aos tópicos específicos do ensino remoto emergencial e da integração das TDIC. Todas abordam aspectos vivenciados pelas participantes, sendo essas categorias mencionadas como desafios nos seguintes tópicos: **Categoria 1:** Uso de tecnologias digitais; **Categoria 2:** Trabalho com materiais didáticos e **Categoria 3:** Avaliação (grifo nosso).

Apresentamos, nos próximos tópicos, as análises organizadas por essas categorias. Ao abordarmos cada uma de maneira individualizada, nosso objetivo é fornecer discussões mais particularizadas sobre os desafios relacionados a cada aspecto no ERE. Ao percorrer essa trajetória, estabelecemos uma conexão entre os fundamentos teóricos e o conjunto de dados.

No próximo subtítulo, trabalharemos os desafios de usar as tecnologias digitais.

4.1 Desafios de usar tecnologias digitais

Neste subtítulo, procedemos à primeira análise categorizada dos dados das participantes. Na Categoria 1, concentramos nossa atenção nos desafios do ERE em face ao uso das TDIC pelas professoras. Iniciamos, mencionando as respostas em que as participantes foram indagadas da seguinte forma: **“Quais foram os principais desafios que você enfrentou na experiência com o sistema de ensino remoto em 2020?”** (grifo nosso). Abaixo, apresentamos as respostas escritas de Florisbela e Marisol:

Excerto 1:

Florisbela: Alcançar os meus alunos e trazê-los para as aulas remotas. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023)¹⁸.

Excerto 2:

Marisol: Todos os desafios como: falta de acessibilidade de alguns alunos, desinteresse dos alunos, falta de auxílio dos pais no acompanhamento das atividades. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

A preocupação expressa por Florisbela e Marisol evidencia os desafios que elas enfrentaram em relação à participação dos alunos durante as aulas remotas, conduzidas por meio das TDIC. A ação de conectar, ou seja, estabelecer uma ligação ou relação entre duas ou mais coisas representa um elemento recorrente no ensino, seja na modalidade presencial, a distância ou, como experienciamos no ERE, em que o professor está constantemente buscando meios de envolver seus alunos remotamente. Florisbela destaca o desafio de envolver os alunos nas aulas remotas, expressando preocupações com participação e engajamento.

¹⁸ As respostas obtidas por meio do questionário, recebidas em fevereiro de 2023, foram inseridas na íntegra, sem passar por recortes ou manipulações no conteúdo.

Marisol identifica diversas dificuldades dos alunos relacionadas à modalidade de ensino mediado por TDIC, incluindo a falta de acessibilidade e de auxílio dos pais nas atividades. Isso pode ter ocorrido devido à complexidade familiar, seja por falta de acesso ou desconhecimento no uso de TDIC.

Assim, ambas as participantes nos fazem pensar sobre a existência de embate entre métodos tradicionais do ensino presencial e a utilização das TDIC no ERE. Essas observações revelam alguns desafios multifacetados que foram enfrentados pelos educadores na adaptação ao ensino remoto, evidenciando a complexidade de envolver os alunos em um contexto totalmente digital. A partir dos excertos, interpretamos alguns desafios mencionados, com foco no uso das TDIC, tanto para alunos quanto para professores.

Durante a pandemia, a professora Florisbela enfrentou diversos desafios, tais como o acesso dos estudantes à tecnologia e a necessidade de uma formação adequada para utilizar as plataformas digitais, como o *Google Forms* e *Google Meet*, além do aplicativo “Conexão Escola 2.0”¹⁹, desenvolvido pela SEE/MG (2020), entre outros, conforme relatado pelas participantes na entrevista semiestruturada em março de 2023.

No âmbito desta análise, seguimos com outra pergunta às participantes, convidando-as a refletir por meio da seguinte questão: **“O ERE trouxe várias mudanças, especialmente o isolamento social. Em sua experiência, qual foi o maior desafio enfrentado nas aulas remotas?”** (grifo nosso). Obtivemos as seguintes respostas.

Excerto 3:

Florisbela: Integrar a tecnologia nas aulas foi um desafio tanto para mim quanto para os alunos. Optei por usar materiais gamificados, *slides* e vídeos, o que inicialmente foi um desafio. No entanto, percebi que as atividades gamificadas surpreenderam e motivaram os alunos, conseguindo capturar a atenção deles diante dos desafios do ensino remoto. Isso resultou em uma participação positiva da maioria dos alunos. (Entrevista Semiestruturada, mar. 2023)²⁰.

¹⁹ Conforme a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2020), o aplicativo “Conexão Escola 2.0” foi reformulado e agora oferece novas possibilidades de interação entre professores e estudantes por meio da Plataforma *Google Sala de Aula*, com a versão por aplicativo para celular e outra para acesso ao navegador de computador. Esse aplicativo complementa o programa “Estude em Casa”, proporcionando acesso a videoaulas transmitidas pela Rede Minas e aos Planos de Estudos Tutorados (PET). Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 18 de abril de 2024.

²⁰ A entrevista semiestruturada foi conduzida por meio do *Google Meet*, em março de 2023. As transcrições foram realizadas de forma livre, passando por ajustes de pontuação e cortes para remover interrupções, hesitações e ruídos.

Excerto 4:

Marisol: Enfrentamos desafios duplos. Incorporar tecnologias foi essencial, mas a rotina ficou sobrecarregada. Além de nos adaptarmos aos novos papéis como mediadores do aprendizado, o isolamento social também afetou. O envio de PETS não garantia respostas como na aula presencial. Grupos de *WhatsApp* foram intensamente usados, parecia trabalharmos 24 horas por dia, perdendo a noção de tempo. Pedidos de ajuda não cessavam, inclusive em fins de semana e feriados. O processo do ensino remoto foi exaustivo para todos nós. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Florisbela e Marisol, em suas exposições, oferecem percepções sobre o processo de ERE, proporcionando entendimentos acerca dos desafios enfrentados pelos professores naquele contexto emergencial em relação às TDIC. Florisbela destaca a complexidade da integração da tecnologia e menciona ter optado pela estratégia de empregar recursos tecnológicos, conforme frisado na entrevista. Por outro lado, Marisol destaca desafios de outra natureza, envolvendo a adaptação de papéis e a intensificação da comunicação através de grupos de *WhatsApp*, o que, em sua visão, sobrecarregou os professores, indicando um uso não positivo das TDIC.

A partir dos excertos, a reflexão sobre a integração da tecnologia digital no ERE é importante para compreender a dinâmica do processo educacional durante esse período. Florisbela, ao abordar a complexidade da integração tecnológica, destaca um desafio significativo enfrentado pelos professores: a transição dos métodos tradicionais para estratégias mais alinhadas ao ambiente digital. A escolha de Florisbela em empregar recursos tecnológicos, conforme destacado na entrevista, sugere uma adaptação consciente e ativa às demandas do ERE. Isso pode envolver a utilização de plataformas educacionais, ferramentas interativas ou abordagens gamificadas²¹, conforme mencionado.

Assim, a estratégia adotada por Florisbela revela uma tentativa de superar as dificuldades inerentes à integração das tecnologias digitais. Para corroborar com esse pensamento das participantes, seguimos o pressuposto de Schenkel (2003), buscando tornar o processo de aprendizado mais envolvente e acessível para os alunos. Diante disso, o fato de a participante ter avaliado como positiva a experiência de usar a gamificação mostra que, frente

²¹ A abordagem gamificada, mencionada no pressuposto da professora Florisbela, envolve jogos aplicados em diversos contextos, incluindo a formação de palavras, com o intuito de colocar o aluno como o principal protagonista de seu próprio aprendizado. Seus principais atributos incluem: Motivação: Introduzir desafios, recompensas e competições para incentivar a participação ativa dos estudantes, entre outros. Adaptado de *Orchestra Gamificação*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qvxyR>. Acesso em 01 de março de 2024. Inicialmente, este estudo buscava pesquisar a abordagem gamificada, contudo, essa não foi uma temática que emergiu de forma acentuada nos dados.

aos enormes desafios do ERE, houve também vivências positivas.

No entanto, é relevante considerar que a eficácia dessas estratégias pode variar, dependendo da natureza específica do conteúdo, das características dos alunos e das condições tecnológicas disponíveis. Diante disso, nossa análise desse diálogo entre os métodos tradicionais de ensino e a inserção da tecnologia fornece percepções para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas em ambientes de ERE, seguindo os pressupostos de Oliveira (2021).

Nesse contexto, Marisol discute desafios relativos à adaptação dos papéis de estudantes e professores face ao uso das TDIC e à intensificação da comunicação por meio de grupos de *WhatsApp*. Essa comunicação, embora tenha servido para a interação escolar, ocorreu sem um limite demarcado, como evidenciado por expressões como “não cessavam”, “em fins de semana e feriados” e “foi exaustivo”.

Considerando esse contexto, é relevante realizar um adendo sobre a falta de limites entre as esferas profissional e pessoal, assim como entre o público e o privado, no uso das TDIC no ERE. Silva (2021) destaca que esse limite representa uma linha tênue entre o conforto e o desconforto. As ferramentas digitais, embora proporcionem uma comunicação mais rápida e dinâmica, muitas vezes, resultam em situações exaltadas devido à falta de compreensão dos usuários. Isso é particularmente evidente na relação entre professores, alunos e responsáveis, nas quais não há uma restrição de horários de uso, no momento de descanso dos professores.

Por outro lado, segundo Silva (2021), o isolamento social pode gerar um sentimento de solidão e desconexão entre os alunos em relação à escola e aos colegas, afetando negativamente sua motivação para participar de aulas *on-line*, concluir tarefas e acompanhar o conteúdo. Além disso, desafios tecnológicos, a falta de acesso a recursos adequados e as distrações no ambiente doméstico podem intensificar essa sensação de isolamento. Para abordar essa problemática, foi fundamental que os educadores e instituições adotassem abordagens que incentivassem a interação social, mesmo em ambientes de ensino remoto, como evidenciado pelas práticas das participantes, que incluíram o uso de gamificação e aplicativos de comunicação.

Outro dado que trazemos é a entrevista da professora Marisol, na qual compartilhou suas observações sobre a importância da conexão entre educadores e alunos no uso das TDIC, enfatizando como isso afeta diretamente o engajamento e o sucesso dos estudantes no ERE:

Excerto 5:

Marisol: No entanto, esse cenário também nos conduziu a redefinir significados em diversos âmbitos, incluindo a área da educação. Dentro desse contexto, a oportunidade para aprofundarmos nossa compreensão do processo de ensino remoto surgiu, principalmente na inserção das novas tecnologias. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Considerando esse contexto, a reflexão da professora Marisol nos leva a compreender que, embora a transição para o ERE tenha representado um desafio significativo, ela também trouxe a oportunidade de ressignificar, transformar e adaptar o ensino. No entanto, no quesito do uso da tecnologia, compreendemos que o professor não pode ser analisado isoladamente, pois existe uma fragilidade governamental, institucional, curricular e de formação, conforme Oliveira (2021).

Nesse contexto, Oliveira (2021), ao examinar a utilização das TDIC e a operacionalização de seus processos durante a pandemia, salienta a fragilidade dessa abordagem, destacando a falta de diretrizes e programas de formação continuada por parte dos órgãos responsáveis pela educação, como a SEE/MG (2020). Essa carência de suporte prévio prejudicou a capacidade das escolas e dos professores em desenvolver estratégias de formação antes do contexto pandêmico, resultando em obstáculos para a efetiva implementação das TDIC no ERE.

Por outro lado, também, houve pontos positivos no ensino remoto emergencial, como reverberado pela participante, entre os quais podemos citar a flexibilidade no aprendizado, já observada por Mendes (2020); o acesso a recursos tecnológicos (Carvalho e Ribeiro, 2021) e certa autonomia do aluno nos estudos (Faria *et al.*, 2016).

Outras respostas decorreram de formularmos a seguinte pergunta às participantes: **“Você se sente preparada para atuar com as tecnologias? Se sim, quais seriam suas habilidades na utilização de TDIC?”** (grifo nosso).

As respostas obtidas proporcionaram resultados que remetem às diferentes percepções e níveis de competência das participantes em relação ao uso das tecnologias no contexto educacional.

Excerto 6:

Marisol: Razoáveis. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Excerto 7:

Florisbela: Eu me daria a nota 7 em 10. Tenho um certo domínio, mas é sempre bom estarmos nos atualizando. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

A resposta “razoáveis” de Marisol sugere uma avaliação mais moderada de suas habilidades tecnológicas. O termo aponta uma autoavaliação modesta, indicando que ela reconhece ter algumas habilidades tecnológicas, mas talvez não se considere totalmente proficiente ou segura nesse aspecto.

Por outro lado, a resposta de Florisbela é mais detalhada e explícita autoconsciência em relação às suas habilidades. Ao se atribuir a nota de 7 em 10, ela fornece uma avaliação quantitativa, indicando que se percebe como competente, mas reconhece que sempre há espaço para melhoria. A expressão “tenho um certo domínio” sugere reconhecimento de suas habilidades, enquanto a menção de que é “sempre bom estarmos nos atualizando” reflete uma atitude de busca constante por aprendizado e aperfeiçoamento.

Dessa forma, as perspectivas de Marisol e Florisbela convergem com os pensamentos de autores que exploram a integração de tecnologias, como Schenkel (2003), junto ao digital.

Além disso, Oliveira (2021) destaca que, ao analisar, é necessário ir além do ponto de vista dos professores, considerando entraves governamentais, curriculares, entre outros. Isso porque não se pode limitar a avaliação apenas às capacidades individuais dos educadores, sendo fundamental abordar os diversos desafios estruturais que impactam a efetiva implementação de tecnologias na educação.

Seguindo a análise dos dados, retomamos a seguinte pergunta às professoras Marisol e Florisbela: **“Em sua opinião, quais medidas o Estado de Minas Gerais poderia ter adotado para promover uma maior igualdade no ensino durante a pandemia, a fim de mitigar os desafios enfrentados, principalmente no que diz respeito às TDIC?”** (grifo nosso).

Excerto 8:

Marisol: Poderiam ter fornecido cursos de capacitação e recursos tecnológicos. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Excerto 9:

Florisbela: Deveriam ter disponibilizado celulares ou tablets a todos os estudantes. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Considerando as respostas fornecidas, podemos observar que ambas as professoras, Marisol e Florisbela, destacam preocupações pertinentes e relevantes em relação às tecnologias digitais no contexto educacional de Minas Gerais durante a pandemia. Marisol enfoca a necessidade de preparar os educadores para enfrentar os desafios do ensino remoto emergencial, fornecendo recursos tecnológicos adequados e formação docente. Por outro lado, Florisbela ressalta a importância de garantir recursos tecnológicos para os alunos. Essas perspectivas evidenciam uma compreensão abrangente do cenário complexo e multifacetado que influenciou a educação durante a pandemia.

Partindo da ideia da participante Florisbela de que o governo deveria ter doado celulares aos estudantes e professores, segundo Oliveira (2021), houve doações, contudo, em pouca quantidade, e os dispositivos fornecidos eram inferiores, não suportando a execução de aplicativos, videoaulas, entre outros, o que inviabilizou a proposta da SEE/MG.

Ao examinarmos as particularidades das participantes, observamos que, ao mencionar a capacitação, Marisol enfatiza a importância de desenvolver uma combinação de subsídio e formação, confirmando o que é posto por Oliveira. (2021) sobre não haver muito suporte no período do ensino remoto emergencial, seja por alta demanda ou por falta de recursos humanos.

As participantes também foram questionadas sobre a incorporação das tecnologias digitais recomendadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que inclui, por exemplo, a habilidade de utilizar tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, conforme descrito na competência 5 (página 9)²² da BNCC. Foi perguntado nas entrevistadas se elas conseguiram incorporar ferramentas tecnológicas em suas aulas de LP e, se sim, qual ferramenta foi utilizada para abordar as diretrizes da BNCC relacionadas às tecnologias digitais.

Excerto 10:

Marisol: Na minha aula de Língua Portuguesa, consegui incorporar diversas ferramentas tecnológicas para tornar o processo de ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos. Utilizei plataformas como o *Google Classroom* para compartilhar materiais e atividades, além de usar vídeos e áudios em português para trabalhar a compreensão auditiva e oral dos alunos. Também recorri a jogos educativos *on-line* e aplicativos de correção gramatical para aprimorar a escrita e a gramática da Língua Portuguesa.

²² Para obter mais informações, pode-se consultar a BNCC. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mtRZ4>. Acesso em 01 de março de 2024.

Acredito que a introdução dessas ferramentas tecnológicas foi fundamental para manter o engajamento e a motivação dos alunos durante as aulas *on-line*. Além disso, utilizei o *WhatsApp*, *Google Classroom*, *e-mail* e pesquisas *on-line* para atividades direcionadas, como podcasts e *emojis*. Sempre que um aluno não possui recursos, estou disponível para oferecer suporte. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 11:

Florisbela: Sim, consegui implementar atividades gamificadas. Se todos os meus alunos tivessem recursos tecnológicos, eu gostaria de usar mais, pois essas atividades atraíram a atenção e o interesse dos alunos. Elas são mais dinâmicas, coloridas e facilitam a realização das atividades propostas. Além disso, as videoaulas também foram úteis no processo de ensino-aprendizagem. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

As respostas de Marisol e Florisbela refletem o esforço em integrar TDIC ao ensino de LP na época, visando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, na opinião delas. Marisol emprega *Google Classroom*, vídeos e jogos *on-line* para desenvolver habilidades linguísticas, enquanto Florisbela enfatiza o potencial das atividades gamificadas e das videoaulas para engajamento aos alunos.

As respostas das professoras destacam a relevância do uso de tecnologia para melhorar o engajamento dos alunos e enriquecer a aprendizagem, na visão delas. Esse argumento está alinhado com a ideia de que as tecnologias digitais podem ser ferramentas poderosas para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, conforme reverberado por autores como Kenski (2015) e Moran (2020), que já abordavam a importância do uso das TDIC antes do ERE.

Dando continuidade à nossa análise de dados, apresentamos respostas das participantes a seguinte pergunta: “**Os recursos tecnológicos favorecem a aprendizagem no ERE?**” (grifo nosso).

Excerto 12:

Marisol: Então, vou falar sobre como os recursos tecnológicos favorecem a aprendizagem dos alunos. Sim, eles são extremamente importantes, principalmente no ensino remoto. Um ótimo exemplo disso é a lousa interativa, que eu utilizei bastante nas minhas aulas. Além disso, os alunos puderam usar o *Google Apresentações* para contribuir, o que também foi muito útil. Se eu tivesse a oportunidade de dar minhas aulas em um laboratório equipado com recursos tecnológicos, seria incrível. No entanto, como atualmente disponho de recursos limitados, como um pequeno sistema de som, áudios e um projetor móvel, eu tento usá-los da melhor forma possível. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 13:

Florisbela: Sim, sou extremamente a favor da utilização de tecnologia na sala de aula, como *Datashow* e *notebooks*. Acredito que isso torna a aprendizagem mais significativa, pois muitos alunos de hoje estão familiarizados e gostam de aprender com tecnologia, o que, em minha opinião, contribui para uma melhor aprendizagem (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Ambas participantes destacam que as tecnologias digitais facilitam a aprendizagem e se alinham aos estilos dos alunos, enriquecendo a experiência educacional. Segundo Moran (2020), a tecnologia torna o ensino mais atrativo e significativo. A adaptação pedagógica às preferências dos alunos, considerando o papel central da tecnologia em suas vidas, é primordial.

Além disso, Florisbela demonstra receptividade às TDIC, expressando o desejo de um ambiente de aprendizado equipado com dispositivos como *Datashow* e *notebook*. Ela reconhece como essa infraestrutura pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Nota-se que Florisbela percebe a afinidade dos alunos contemporâneos com a tecnologia digital, ressaltando que muitos preferem aprender por meio dela. Essa perspectiva destaca a consonância entre uma abordagem tecnológica e o estilo de aprendizado característico da atualidade, apontado também por Moran (2020).

No próximo excerto, fizemos a seguinte pergunta às participantes: "**Você planeja continuar utilizando alguma ferramenta tecnológica em suas aulas após o período da pandemia? Se sim, quais atividades você pretende continuar?**" (grifo nosso) e suas respectivas respostas:

Excerto 14:

Marisol: Sim, atividades no *Google* Formulário, vídeos, *slides* e jogos interativos. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Excerto 15:

Florisbela: Grupo de *WhatsApp*, *e-mail* e sala de aula invertida. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Examinando as respostas fornecidas, fica evidente o desejo compartilhado por ambas as participantes em continuar implementando atividades *on-line*, mesmo após o retorno das aulas presenciais. A primeira resposta destaca o interesse em manter o acesso a vídeos, *slides*

e jogos educativos, enquanto a segunda resposta menciona o uso contínuo de ferramentas digitais, como grupos de *WhatsApp*, *e-mail*, além da estratégia da sala de aula invertida, que não depende exclusivamente de tecnologias digitais. Essas respostas vão ao encontro do pensamento de Moran (2020), pois reforçam o esforço de ambas para desenvolverem novas práticas, principalmente com o uso das TDIC e, apesar das dificuldades encontradas, buscaram conhecer e apropriar-se desses recursos, resultando em uma prática reflexiva.

Essas declarações reforçam a ideia de que a integração de atividades remotas pode ser um complemento às aulas presenciais. As respostas de Marisol e Florisbela refletem uma compreensão da tecnologia como uma ferramenta que pode aprimorar o ensino e a aprendizagem, seja por meio de atividades interativas ou da promoção da comunicação e colaboração entre os alunos. Suas escolhas de ferramentas e estratégias demonstram um compromisso com a criação de ambientes educacionais mais envolventes, conforme concebido pelas participantes.

Ademais, é fundamental destacar que o ensino *on-line* pode oferecer vantagens significativas a estudantes que enfrentam dificuldades de mobilidade e residem em áreas remotas, como reverberado por Mendes (2020). Ao disponibilizar atividades *on-line*, as instituições de ensino podem contribuir para a democratização do acesso à educação, visando garantir igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos.

Contudo, é relevante lembrar que conceder acesso a todos não necessariamente estabelece condições igualitárias de aprendizagem, uma vez que outros fatores, como apoio adequado, também desempenham um papel vital nesse processo.

Os dados evidenciam que o mundo passa por mudanças e a educação reflete essa realidade, sendo necessário encontrar maneiras de dar continuidade ao processo educacional. Para isso, são utilizadas TDIC, exigindo que os atores da área, como gestores, coordenadores e professores, se reinventem para estruturar uma ação pedagógica diferenciada nas aulas (Silva, 2021).

Segundo Silva (2021), nesse cenário, é imperativo que as instituições de ensino continuem investindo no desenvolvimento de atividades *on-line*, disponibilizando recursos e ferramentas de alta qualidade para os alunos. Além disso, é essencial oferecer formação aos professores, capacitando-os para a eficaz utilização dessas tecnologias digitais em suas abordagens pedagógicas.

Por meio desse esforço conjunto, torna-se viável proporcionar uma educação mais dinâmica, interativa e inclusiva, capaz de atender às crescentes demandas dos alunos em um mundo cada vez mais interligado e digital. Dessa forma, as instituições estariam, em tese, preparadas para fornecer uma experiência educacional que combina a eficácia das aulas presenciais com a flexibilidade das atividades *on-line*, promovendo uma aprendizagem mais abrangente e adaptada às necessidades dos estudantes (Silva, 2021).

Continuando com as questões para análise, perguntamos às professoras Marisol e Florisbela sobre os aspectos positivos que podem ser destacados da pandemia em relação à instituição de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos. Suas respostas foram as seguintes:

Excerto 16:

Marisol: Os professores tiveram que se reinventar e adquirir novos conhecimentos. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Excerto 17:

Florisbela: Uma certa autonomia foi desenvolvida pelos alunos que contavam com estrutura tecnológica e o apoio de seus pais. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Marisol destaca a necessidade de os professores se adaptarem e adquirirem novos conhecimentos durante a pandemia, refletindo uma mudança na dinâmica educacional que exigiu dos educadores uma reinvenção de suas práticas.

Por outro lado, na visão de Florisbela, alguns alunos conseguiram desenvolver uma certa autonomia no processo de aprendizagem. Isso se refere à capacidade dos alunos de assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e tomar decisões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Essa autonomia foi especialmente observada quando os alunos contaram com a estrutura tecnológica adequada e o apoio de seus pais (embora essa ajuda efetiva não tenha se concretizado por diversos motivos), demonstrando uma resposta positiva em meio aos desafios da pandemia, conforme Faria *et al.* (2016).

É importante ressaltar que a autonomia na aprendizagem é um pilar vital para o desenvolvimento de competências cruciais na vida. A capacidade dos alunos de aprender de forma autônoma e eficaz pode influenciar positivamente sua trajetória educacional e profissional. Para corroborar, citamos Carvalho e Ribeiro (2021) e Faria *et al.* (2016).

No contexto da pesquisa, destacamos outra questão, referente à pergunta: **“Na sua opinião, quais foram os pontos negativos da pandemia para a instituição de ensino e para o processo de aprendizagem dos alunos?”** (grifo nosso).

Excerto 18:

Florisbela: A metodologia de trabalho era arcaica, os alunos não foram envolvidos de forma eficaz. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Excerto 19:

Marisol: O ensino remoto comprometeu severamente o aprendizado dos alunos. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

As respostas refletem as opiniões das participantes sobre a educação durante o período da pandemia e suas observações contrastam um ensino tradicional com o cenário do ERE. Essas perspectivas não se baseiam em teorias, mas sim no ponto de vista das pesquisadas, que refletem as preocupações que tinham. Quando Florisbela faz menção à metodologia “arcaica”, que desemboca no desinteresse dos alunos, ela sugere que a implementação de formas de se trabalhar com o apoio de tecnologias não foi adequadamente incorporada. Por outro lado, quando Marisol remete a sua avaliação de que o aprendizado foi prejudicado, podemos pensar em uma consequência de problemas.

A participante Florisbela, ao mencionar a “metodologia arcaica” no ensino, refere-se a abordagens de ensino que, para ela, são antiquadas, ultrapassadas ou desatualizadas. Isso implica que as técnicas, estratégias e práticas pedagógicas utilizadas para instruir os alunos não estavam alinhadas com as melhores práticas educacionais contemporâneas durante o período de ensino remoto proposto. Tal situação pode ter ocorrido devido à falta de acesso equitativo dos alunos às TDIC e as condições do próprio sistema de ensino, o que agravou a ineficácia dessas metodologias mencionadas como obsoletas.

A narrativa da professora Marisol sobre a perda significativa da aprendizagem no ensino remoto traz uma apreciação do ponto de vista docente sobre o desenvolvimento dos alunos.

As perspectivas de Florisbela e Marisol enfatizam a importância de reavaliar as abordagens educacionais diante das mudanças contemporâneas no ensino remoto com tecnologias digitais e apontam para problemas, nem sempre assumidos pelas teorias que defendem usos de TDIC.

Nos excertos seguintes, as participantes foram levadas a responder à seguinte pergunta: **“Em sua experiência em sala de aula, você encontrou dificuldades em manter a atenção dos alunos durante as aulas remotas?”** (grifo nosso).

Obtivemos as seguintes respostas:

Excerto 20:

Florisbela: Sim, foi um desafio considerável. Para ilustrar, estava lecionando para turmas de oitava e nona série, e apesar de minhas tentativas de contato com todos os alunos e da disponibilização de aulas envolventes com vídeos, questionários e slides, apenas um número reduzido comparecia às aulas. De uma turma de 30 alunos, somente cerca de 5 ou 6 compareciam regularmente. Embora a plataforma de aula remota ofereça uma variedade de ferramentas como recursos multimídia, a resposta dos alunos às atividades propostas era limitada, dando a sensação de que minhas palavras eram pouco ouvidas. Em alguns casos, alunos pareciam desligar completamente ou até mesmo adormecer durante a aula. Resumidamente, a participação ativa dos alunos foi substancialmente reduzida durante o período de aulas remotas. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 21:

Marisol: Enfrentei dificuldades porque havia diversas distrações presentes. Movimentações dos membros da família e até mesmo aplicativos de jogos, esses eram fatores preponderantes. A oferta de jogos, especialmente, proporcionava uma distração, tornando complexa a tarefa de manter a atenção deles diante dessa diversidade de estímulos. Os animais de estimação também eram um fator, contribuindo para essas distrações. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

As experiências compartilhadas por Florisbela e Marisol evidenciam os desafios enfrentados no ensino remoto, incluindo a participação dos alunos, o engajamento e as distrações. Florisbela destaca a baixa participação dos alunos e a sensação de não ser ouvida, mesmo com o auxílio das tecnologias digitais. Já Marisol menciona distrações como jogos e interferências externas, como animais de estimação, prejudicando a concentração dos estudantes.

Essas narrativas destacam a urgência de questionarmos a ideia de que as TDIC seriam a grande solução para a melhoria do ensino de LP. Revelam, pois, a falta de orientações pedagógicas específicas para enfrentar esses desafios devido à transição repentina para o ERE causada pela pandemia. Essa mudança abrupta deixou escolas e professores lidando com dificuldades em tempo real, sem tempo adequado para desenvolver e implementar estratégias

pedagógicas totalmente adequadas ao novo contexto. Isso resultou em uma discrepância entre as necessidades dos alunos e as respostas pedagógicas disponíveis, evidenciando a falta de familiaridade com as TDIC e o ERE igualitário a todos.

Além disso, em nossa concepção, diversos trabalhos acadêmicos e com base em nossos achados sugerem que o uso de TDIC tende a tornar mais ativa e dinâmica a participação dos alunos. No entanto, no caso apresentado, ocorreu justamente o contrário: alunos adormeciam, não havia quase participação, etc. Diante do exposto, interpreta-se que não são as TDIC, por si só, que tornarão as aulas de LP mais dinâmicas e interessantes, mas, sim, os usos que se fazem delas, além do contexto em que se inserem. Logo, o ERE foi um contexto totalmente adverso para o ensino.

Nesse contexto, os pressupostos de Oliveira (2021) reforçam a ideia de que não se pode atribuir culpa somente aos professores, sendo necessário considerar os diversos entraves em várias esferas.

Prosseguindo, outra pergunta às participantes: **“Sua escola ou a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) ofereceram algum curso ou aperfeiçoamento em TDIC?”** Se sim, por favor, forneçam detalhes sobre o uso dessas ferramentas durante o ensino remoto (grifo nosso).

Excerto 22:

Marisol: A escola não ofereceu curso ou aperfeiçoamento em TDIC. Busquei a capacitação de forma independente, realizando cursos de aprimoramento na área de Língua Portuguesa, com foco no ensino remoto, oferecidos pela esfera municipal da cidade de Uberlândia. Os cursos abrangeram o uso das tecnologias *Google Sala de Aula*, *Google Workspace* e outras ferramentas correlatas. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 23:

Florisbela: A escola ou a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais também não ofereceu cursos ou aperfeiçoamento em TDIC. Busquei a capacitação de maneira independente, realizando cursos na área de Língua Portuguesa voltados para o ensino remoto, proporcionados pela esfera municipal da cidade de Uberlândia. Estes cursos incluíram o uso das tecnologias *Google Sala de Aula*, *Google Workspace* e outras ferramentas relacionadas. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

As respostas indicam que ambas as participantes procuraram aprimorar, de forma autônoma, suas formações no contexto do ensino remoto, adquirindo conhecimento específico em ferramentas tecnológicas relacionadas ao ensino de LP. Portanto, sugerem uma lacuna na

formação em relação à implementação eficaz dessas estratégias pedagógicas no ambiente do ERE.

Marisol e Florisbela demonstram disposição para explorar abordagens inovadoras, mesmo enfrentando incertezas. Essa postura permaneceu consistente nas entrevistas semiestruturadas e na análise das respostas do questionário. Essa abertura para novas práticas com TDIC reflete um compromisso contínuo com o aprimoramento e a exploração de métodos mais eficazes para promover a aprendizagem dos alunos, especialmente em um ambiente de ensino remoto emergencial.

A disposição para adaptação e busca por práticas pedagógicas mais eficazes são importantes no contexto educacional atual, marcado pela constante evolução das tecnologias digitais e das necessidades dos estudantes. Assim, o processo de desenvolvimento profissional de Marisol e Florisbela integra a jornada de transformação da profissão docente. Essa abordagem está alinhada aos pressupostos de Miranda (2020), que destaca a mediação do/a professor/a como recurso valioso nas TDIC, contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos/as e sua formação global, apesar dos desafios para alguns docentes.

No próximo subtítulo, iremos explorar os desafios relacionados aos materiais didáticos utilizados no ensino remoto.

4.2 Desafios de trabalhar com materiais didáticos

Para aprofundar ainda mais nossa análise, nesta segunda categoria, enfocamos os desafios de se trabalhar com materiais didáticos pelas participantes. No contexto de atuação das professoras, o principal MD adveio de um programa, o PET, desenvolvidos por professores da rede e colaboradores externos.

Assim, da importância de avaliar o impacto do PET, dirigimos a seguinte pergunta às participantes: **“O PET agregou algum conhecimento significativo aos alunos?”** (grifo nosso) e as respostas foram:

Excerto 24:

Marisol: Os alunos que demonstravam hábito de realizar as atividades propostas, apresentando dedicação e interesse pela aprendizagem, obtiveram benefícios significativos com o o PET. Este programa adotava uma abordagem qualitativa em suas avaliações, atribuindo notas e possibilitando a reposição da carga horária durante o período de ensino remoto. Nesse contexto, a ênfase estava mais na qualidade do aprendizado do que em

aspectos quantitativos. Um exemplo ilustrativo reside na estratégia adotada para alunos sem recursos tecnológicos. A escola providenciou versões impressas do PET, financiando a entrega desses materiais por meio de motoqueiros contratados pela verba destinada pela diretora. Essa iniciativa se revelou significativa, ainda que algumas entregas fossem devolvidas em branco, seja devido à falta de estímulo por parte dos responsáveis, seja por outros motivos. De maneira geral, o PET exerceu um papel de enriquecimento do conhecimento, atingindo aspectos que talvez os professores não conseguissem alcançar. Esse efeito foi mais notável em alunos que já tinham uma rotina de estudos estabelecida, aproveitando as aulas on-line ministradas pelos professores ou transmitidas via televisão. Contudo, o PET não beneficiou igualmente a todos os alunos. Aqueles que não tinham o hábito de estudar em casa e que realizaram as atividades de maneira superficial foram prejudicados nesse processo. O programa também desempenhou um papel de pertencimento e reconstrução social para alunos em situação de carência. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 25:

Florisbela: De fato, o PET desempenhou um papel agregador de conhecimento, mas não ideal, porém, de certa forma auxiliou ao processo. Em minha perspectiva, o PET demonstrou efetividade para aqueles alunos que genuinamente se dedicaram ao processo de aprendizado e ao cumprimento das atividades propostas. Observou-se uma efetiva assimilação de conteúdo, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento dos alunos em relação a partes específicas do currículo. O material oferecido pelo PET, em geral, apresentou uma qualidade satisfatória, não se caracterizando como inadequado. No entanto, é relevante considerar o contexto em que este programa foi implementado, levando em conta a ampla quantidade de alunos envolvidos. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Marisol e Florisbela proporcionam uma visão do impacto do PET no ERE localmente. A primeira destaca como o PET teria beneficiado apenas alunos engajados, valorizando a avaliação qualitativa e a sensibilidade às suas necessidades. Ela enfatiza o PET como uma ferramenta para enriquecer o conhecimento, mas reconhece suas falhas e a variação nos benefícios percebidos pelos alunos de acordo com seus hábitos de estudo.

Florisbela concorda que o PET acrescentou conhecimento aos alunos comprometidos e elogia sua eficácia na assimilação de conteúdo específico do currículo. Ela também considera satisfatória a qualidade geral do material oferecido, mas destaca a importância de considerar o contexto educacional mais amplo.

Portanto, tanto Marisol quanto Florisbela reconhecem desafios ao trabalhar com os PET, os quais são influenciados por diversos fatores, como a dedicação dos alunos, os

recursos disponíveis e o contexto educacional individual de cada um. Essa percepção corrobora o pressuposto de Oliveira (2021). Além disso, observa-se que o PET pode funcionar de maneira variada para alunos que já estavam familiarizados com o uso de livros didáticos no contexto educacional tradicional.

É importante ressaltar, ainda, que os professores não tinham conhecimento prévio sobre a seleção de conteúdo ou da proposta de ensino nos PET e, somente após o recebimento deles, é que tinham acesso às questões.

Com isso, no âmbito das políticas governamentais para a integração de tecnologias educacionais, nossa pesquisa, por meio de nossos achados, destaca a abordagem abrupta no ERE, sem prévia consulta aos professores ou entidades que representam a educação na rede estadual em Minas Gerais. Isso ignorou as demandas das escolas e dos professores, resultando na imposição de recursos tecnológicos durante o uso do PET, uma medida de emergência que persistiu por dois anos educacionais. Essa imposição de materiais didáticos levanta uma questão relevante sobre a falta de autonomia docente na preparação e desenvolvimento das aulas.

Por último, nesse subtítulo, trazemos a seguinte pergunta às participantes: **“Você, como docente, acredita que essa experiência coletiva, ou seja, o uso do PET e das TDIC, vai impactar o futuro da educação? De que forma?”** (grifo nosso).

Excerto 26:

Florisbela: Sim, as aulas precisam ser mais dinâmicas e com múltiplos recursos e metodologias variadas para os diferentes tipos de alunos que temos. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

Excerto 27:

Marisol: Sim, há muita carência na aprendizagem dos alunos, levará um tempo para as coisas voltarem ao normal. (Referência: Questionário eletrônico, fev. 2023).

As participantes reconhecem os desafios enfrentados no ensino durante a pandemia, no que diz respeito ao uso de materiais didáticos. Suas respostas destacam a importância da adaptação, flexibilidade e cuidado com o processo de aprendizado dos alunos, incluindo o momento posterior ao ERE.

Na próxima subtítulo, abordaremos os últimos desafios, isto é, da avaliação no ERE, na REE/MG.

4.3 Desafios de avaliar no ensino remoto emergencial

Começaremos este parágrafo apresentando a análise da categoria 3. Durante as entrevistas, as participantes foram questionadas sobre como abordaram um dos desafios comuns do ERE, a avaliação e o acompanhamento dos alunos, em particular no Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9 ano. A pergunta formulada foi: “**Como você enfrentou esses desafios?**” (grifo nosso).

Excerto 28:

Florisbela: Na nossa escola, enfrentamos diversos desafios relacionados à avaliação e ao acompanhamento dos alunos durante o ensino remoto. Contudo, superamos muitos desses obstáculos. Eu, como professora, criei avaliações em formulários e as enviei para os alunos responderem. Mesmo com a participação variável nas aulas, consegui uma resposta considerável nas avaliações. Disponibilizei os *links* no *Classroom* e no grupo do *WhatsApp* diariamente, garantindo acesso a todos. Alunos com dificuldades no acesso ao *Classroom* responderam via *WhatsApp*, agilizando a comunicação. Essa estratégia resultou em uma taxa de respostas de cerca de 60 a 70%. Para quem não tinha recursos tecnológicos, a escola forneceu cópias físicas das avaliações. Disponibilizei atividades por *e-mail*, *WhatsApp* e Facebook para garantir acesso. Foi trabalhoso, mas alcançamos uma taxa de participação de 95% nas avaliações. (Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 29:

Marisol: Realizei aulas por videochamada via *Google Meet* e preparei formulários para atividades e avaliações. Além disso, havia os PETS entregues na escola. Avaliei, corriji e abordei os PETS, identificando as necessidades para planejar as atividades. Criei formulários em formato de jogos para atrair a atenção dos alunos e promover a resposta. Essa abordagem facilitou a avaliação. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Florisbela e Marisol são duas professoras que demonstraram notável empenho em superar as adversidades do ensino remoto no contexto da pandemia. Florisbela enfatizou preocupações com acessibilidade e inclusão, enquanto Marisol valorizou a interatividade e personalização nas avaliações propostas. Esses relatos evidenciam a adaptabilidade e dedicação dessas educadoras na criação de experiências educacionais significativas, mesmo em cenários desafiadores.

Florisbela criou avaliações em formulários e as enviou para os alunos responderem. Mesmo com a participação variável nas aulas, ela conseguiu uma resposta considerável nas avaliações. Disponibilizou os *links* no *Classroom* e no grupo do *WhatsApp* diariamente, garantindo acesso a todos. Alunos com dificuldades no acesso ao *Classroom* responderam via *WhatsApp*, agilizando a comunicação. Essa estratégia resultou em uma taxa de respostas de cerca de **60 a 70%** (grifo nosso). Para quem não tinha recursos tecnológicos, a escola forneceu cópias físicas das avaliações; disponibilizou atividades por *e-mail*, *WhatsApp* e *Facebook* para garantir acesso.

Marisol realizou aulas por videochamada via *Google Meet* e preparou formulários para atividades e avaliações. Além disso, havia os PET entregues na escola. Avaliou, corrigiu e abordou os PET, identificando as necessidades para planejar as atividades. Criou formulários em formato de jogos para atrair a atenção dos alunos e promover a resposta.

Nesse contexto, Florisbela e Marisol demonstraram um compromisso com a avaliação no sentido amplo (Carvalho, 2022), refletindo uma busca constante por oferecer experiências educacionais ricas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, mesmo em cenários desafiadores.

Nesse contexto, Marisol e Florisbela foram indagadas sobre os efeitos decorrentes das mudanças no processo de avaliação durante o ensino remoto, as quais demandaram adaptações por parte da administração escolar e relataram que:

Excerto 30:

Marisol: Sentimos muito impacto na dinâmica avaliativa durante o ensino remoto. Tanto para nós professores quanto para os alunos, essa mudança trouxe inúmeros desafios. O PET tornou-se não apenas uma ferramenta de ensino, mas também o principal meio de avaliação. Isso gerou problemas, já que não tínhamos certeza se os alunos estavam recebendo ou realizando as atividades propostas. A falta de feedback também prejudicou bastante o processo avaliativo. Na educação presencial, a retroalimentação é essencial, pois ajuda os alunos a entenderem seus erros e acertos, possibilitando correções. No ensino remoto, essa dinâmica foi comprometida, impactando negativamente o aprendizado dos alunos. A falta de controle sobre a realização das atividades foi outra dificuldade. Não podíamos supervisionar o processo como fazíamos antes, e isso levou alguns alunos a copiarem tarefas ou realizá-las de maneira pouco engajada, prejudicando a qualidade da avaliação. A mudança no processo avaliativo durante o ensino remoto foi um desafio significativo, exigindo uma reavaliação desse processo e a busca por novas estratégias para assegurar a eficácia do aprendizado dos alunos. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 31:

Florisbela: A mudança no processo de avaliação foi perceptível e trouxe uma abordagem mais qualitativa, que valorizou o processo de aprendizagem dos alunos. Houve uma ampliação na forma como encaramos esse processo, indo além dos resultados e considerando o desenvolvimento dos alunos ao longo do ensino e aprendizado. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

As entrevistadas concordam que houve mudanças no processo avaliativo durante o ensino remoto, mas têm perspectivas diferentes. Marisol aponta desafios, como a falta de garantia da realização das atividades pelos alunos, a ausência de retorno e dificuldades em monitorar as atividades. Já Florisbela vê uma mudança positiva, com avaliação qualitativa e foco no processo de aprendizagem. Isso revela como as experiências variam conforme a perspectiva, destacando a importância de considerar múltiplas visões e também como se altera o próprio conceito de avaliação (Carvalho e Ribeiro, 2022).

Como complemento às observações das participantes, é relevante mencionar que houve o Memorando SEE/MG nº 5 de 22 de janeiro de 2021 (Minas Gerais, 2021a), que estabeleceu os critérios para a aprovação dos alunos. Esse exigia um mínimo de 60 pontos de aproveitamento e uma frequência de 75 % em cada componente curricular (grifo nosso). A assiduidade era monitorada pelos professores e gestores por meio da entrega dos PET, embora esses não fossem pontuados. Como resultado, devido à falta de orientações claras sobre notas ao longo de 2020, a maioria dos alunos não conseguiu atingir o desempenho mínimo de 60% necessário para a aprovação no estado de Minas Gerais.

Consequentemente, a SEE/MG criou o PET Avaliativo Final²³, orientando os professores a registrarem as notas nos diários eletrônicos para encerrar o ano letivo. Diante dessa situação, para avançar para o próximo ano, conforme orientação da SEE/MG, era suficiente para o aluno apenas assinar o nome, obtendo a nota mínima necessária. Ainda assim, se não fosse possível a aprovação desses alunos, o conselho de classe tinha autonomia pedagógica para promovê-los para o ano seguinte, priorizando a redução da evasão e do abandono, em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem causou uma

²³ § 2º - O PET Final, de caráter avaliativo, consiste em um instrumento de verificação da aprendizagem do estudante que permite a identificação dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o Regime de Atividades Não Presenciais, além do cômputo da carga horária referente às atividades realizadas (MINAS GERAIS, 2020, p.5).

deficiência na aprendizagem sem precedentes que enfrentamos hoje no pós-pandemia e colocou em xeque a autonomia para o professor realizar a avaliação.

Dada a relevância dos PET para a avaliação na época, por meio dos dados compilados das entrevistas semiestruturadas e do questionário eletrônico, retomamos algumas questões direcionadas às professoras sobre eles. As participantes foram questionadas sobre as dificuldades que enfrentaram ao distribuir os materiais didáticos e coletar as atividades elaboradas pelos alunos no PET e PET Final.

Obtivemos as seguintes respostas:

Excerto 32:

Florisbela: Na nossa unidade escolar, compartilhei com vocês o procedimento que adotamos para receber as atividades dos PETs dos alunos. Nossa equipe encarregada da recepção tinha o hábito de organizar as tarefas em caixas distintas, separadas por ano, o que facilitava bastante a identificação e a classificação delas. Além disso, buscamos proporcionar aos alunos diferentes alternativas de envio, abrindo caminho para o uso de plataformas virtuais e do aplicativo *WhatsApp*. Contudo, enfrentamos alguns obstáculos com a plataforma, uma vez que a autenticação necessitava do uso do *e-mail* institucional, e esse processo frequentemente apresentava falhas, impactando de forma negativa o fluxo de envio e recebimento das atividades. Nossa abordagem abarcou uma variedade de modos de entrega, como versões impressas, submissões através do *Google Classroom*, envio pelo *WhatsApp* e até mesmo o uso de *e-mails*. A diversidade de canais estabelecidos proporcionou aos alunos uma gama de oportunidades para submeter suas atividades, o que, por sua vez, contribuiu significativamente para a composição de suas cargas horárias e para a avaliação qualitativa das atividades realizadas. (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Excerto 33:

Marisol: Quanto à devolução do PET, nossa estratégia envolvia os pais e/ou alunos, os quais eram incumbidos de trazer os materiais até a escola. Organizávamos tudo por série e ano letivo, facilitando a identificação e o manuseio. Após um período de quarentena, por questões de segurança sanitária, informávamos aos pais que deveriam vir à escola para retirar os materiais. Caso a presença deles não fosse possível, a escola entrava em contato para coordenar a retirada. É importante ressaltar que, embora o governo tenha disponibilizado recursos para diversas finalidades, como a merenda escolar, não houve a alocação de verbas específicas para a entrega dos PET (Referência: Entrevista Semiestruturada, mar. 2023).

Um dos desafios destacados por elas estava intrinsecamente relacionado ao processo logístico de entrega dos materiais aos estudantes e subsequente coleta das tarefas concluídas com os PET. Observamos estratégias adotadas por elas e pela escola para gerenciar o

recebimento dos trabalhos, o que, de certa forma, desconstruiu a ideia da avaliação quantitativa. Como já abordamos, compartilhamos da visão de Libâneo (2017), enfatizando a complexidade do tema, muitas vezes, mal compreendido devido à sua associação restrita à atribuição de notas, o que limita sua função avaliativa ao aspecto quantitativo.

As professoras Florisbela e Marisol proporcionam-nos uma reflexão sobre a necessidade de as escolas adotarem soluções criativas e adaptáveis para enfrentar os desafios inerentes à entrega e coleta de atividades no âmbito do ERE. As abordagens diversificadas adotadas por elas evidenciam um esforço sincero em atender às diversas realidades dos alunos, mesmo diante das limitações impostas pelas circunstâncias excepcionais e pelas tecnologias digitais disponíveis.

Além disso, as narrativas compartilhadas também enfatizam a importância do apoio da gestão local e da integração de tecnologias digitais para mediar as atividades avaliativas. Além disso, de outros agentes envolvidos no processo educacional, já que muitos responsáveis dos estudantes ficaram encarregados de levar os PET até a unidade de ensino para as devidas correções. Todos os materiais eram organizados e deixados em quarentena por 30 dias para eliminar possíveis contaminações pelo contato direto com o coronavírus. Após o período de quarentena e por questões de segurança sanitária, a equipe gestora notificava os pais e/ou responsáveis para que viessem à escola retirar os materiais, no caso, impressos. Caso a presença deles não fosse possível, a escola entrava em contato para coordenar a retirada.

Diante do contexto apresentado, é possível identificar que os desafios discutidos por Marisol e Florisbela estão diretamente ligados à logística de entrega e coleta dos PET durante o ERE e às novas necessárias formas de compor a avaliação. As estratégias adotadas pelas entrevistadas demonstram uma abordagem flexível e adaptativa para enfrentar os desafios da avaliação durante o ERE, considerando a diversidade de contextos e demandas dos alunos.

Assim, finalizamos as análises das três categorias elaboradas e, no capítulo seguinte, apresentaremos as considerações finais de nossa dissertação de mestrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com grande satisfação, compartilhamos a dissertação finalizada. O foco principal deste estudo foi identificar e analisar os desafios enfrentados por duas professoras de LP em suas práticas pedagógicas, devido à implementação do ERE durante a pandemia de COVID-19.

O ERE foi desafiador pois coube aos profissionais da educação promoverem alternativas de suporte de ERE para muitos alunos que estavam impossibilitados de frequentarem o núcleo da sala de aula de forma presencial. Assim, com o diálogo com as participantes da pesquisa, identificamos que não foi apenas um desafio para elas, mas também uma problemática no campo da educação, implementar e articular o ERE, principalmente na rede pública de ensino.

Dessa forma, notoriamente, esse campo de incertezas atreladas às políticas públicas de ensino no momento da pandemia da COVID-19 afetou consideravelmente o trabalho escolar das professoras, dependendo do contexto e da forma de implementação do ERE. No entanto, ressaltamos a relevância do empenho e da dedicação demonstrados pelas participantes ao enfrentarem os desafios específicos de seus ambientes educacionais na promoção de práticas pedagógicas que, ao nosso olhar, foram diversificadas e relevantes para sua atuação docente nesse momento tão peculiar do ensino brasileiro. Assim, deixamos em evidência que, mesmo diante das dificuldades, as professoras desenvolveram uma notável capacidade de superação, destacando-se pela resiliência frente às adversidades.

Diante do exposto, podemos responder à questão norteadora da pesquisa ao identificarmos que as professoras tiveram muitos desafios e incertezas durante o ERE. Dentre eles, podemos citar a falta de gerenciamento das redes públicas de ensino na implementação do ERE, falta de conectividade e acesso às mídias digitais por grande parte dos alunos, falta de aparelhamento digital de uso exclusivo para os alunos em casa, demonstrando a vulnerabilidade social e digital deles e, principalmente, a inoperância das ações ao utilizarem o PET, nos modos como se desenvolveu o processo de avaliação dos alunos, validando apenas a presença ativa nas atividades e a entrega do PET como atividade exclusiva para esse fim.

A hipótese que norteou nossa pesquisa sugeria que o ERE, com o uso de TDIC, poderia ser uma alternativa viável diante da pandemia de COVID-19. Entretanto, essa hipótese foi parcialmente confirmada, pois, na visão das professoras pesquisadas, muitos

problemas também emergiram, somando-se às dificuldades que destacamos anteriormente, principalmente ao evidenciarem que faltou conectividade e aparelhos digitais para os alunos, além de enfrentarem dificuldades para gerenciar essas situações no ERE, restando, assim, o uso tradicional e sistêmico em grande parte do PET. Esse material foi reproduzido em folhas xerocadas, em forma de apostilamento, para subsidiar as atividades escolares.

Dessa forma, evidenciamos que esses e outros desafios estavam além do controle das participantes. Nesse contexto do ERE, eles foram diversos e abrangentes, tornando difícil catalogá-los de forma completa. Assim, identificamos três principais tipos de desafios, os quais nomeamos como desafios **1) de usar tecnologias digitais, 2) de trabalhar com materiais didáticos e 3) de avaliar no ERE** (grifo nosso). Sumarizamos estes desafios no quadro:

Quadro 6: Três principais tipos de desafios no ERE

Tipos	Descrição dos principais desafios
Uso das Tecnologias Digitais	<p>Falta de conectividade no estudo em casa.</p> <p>Dificuldade de acesso e uso das tecnologias digitais, tanto por alunos como por professores.</p> <p>Não ocorrência de formação continuada para utilizar as TDIC no ERE.</p> <p>Falta de aparelhos digitais de uso exclusivo do aluno nas atividades em casa.</p> <p>Dificuldade dos professores em manusear as plataformas de ensino <i>on-line</i>, videoconferências e outras tecnologias.</p> <p>Ausência de participação ativa e assídua dos alunos nas aulas virtuais, evidenciando evasão escolar nas atividades propostas durante o ERE.</p>
Trabalhar com Materiais Didáticos	<p>Uso sistêmico do PET como recurso quase que exclusivo para as atividades escolares.</p> <p>Dificuldades dos alunos no manuseio dos PET.</p> <p>Adequação, manipulação e criação de materiais adequados para o ambiente virtual pelos professores.</p> <p>Adaptação dos materiais para os alunos com diferentes necessidades específicas no processo de ensino e aprendizagem.</p>

<p>Avaliar no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>Falta de programa governamental eficaz no ERE para os processos avaliativos, ao considerar apenas a participação dos alunos nas atividades propostas e entrega do PET à escola.</p> <p>Adptação dos professores a métodos de avaliação para o ambiente <i>on-line</i>, mantendo a qualidade e autenticidade para além dos processos tradicionais de avaliação.</p> <p>Adptação dos professores para fazerem <i>feedbacks</i> construtivo aos alunos mesmo a distância.</p> <p>Evasão dos alunos nas atividades propostas pelo ERE, considerando que a avaliação estava atrelada à entrega dos PET.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria, com base em Rodrigues (2020); Carvalho e Ribeiro (2021); Santos e Zaboroski (2020) e nossos dados de pesquisa.

Esses desafios exigiram uma abordagem flexível e criativa por parte das professoras, como mediadoras desse processo, utilizando por muitas vezes o uso sistemático das TDIC, sem formação continuada para esse fim e atrelando mecanismos particulares mais eficientes para o processo de ensino e avaliação dos alunos, sem um direcionamento por parte da REE/MG. Por outro lado, destacamos que esses desafios mencionados perpassaram a iniciativa e envolvimento das professoras e alunos e incidem relativamente no campo das políticas públicas para a educação, evidenciando uma carência em investimentos na formação de professores, no tocante ao uso de TDIC fundamentais para ERE, também confirmando por Oliveira (2021) ou mesmo no favorecimento de condições para que os docentes possam realizar as formações oferecidas.

Em contraponto aos desafios, identificamos algumas **oportunidades**, destacando três principais: **1) Flexibilidade no aprendizado, 2) Acesso a recursos digitais e 3) Autonomia do aluno** (grifo nosso). Esses aspectos estão resumidos no quadro:

Quadro 7: Pontos positivos do Ensino Remoto Emergencial

Positivos	Descrição
<p>Flexibilidade no aprendizado</p>	<p>O ERE permitiu que os alunos tivessem mais flexibilidade em relação ao local e horário de estudo. Isso pode ser especialmente benéfico para aqueles com agendas ocupadas ou que enfrentam desafios de deslocamento (Mendes, 2020).</p>
<p>Acesso a recursos digitais</p>	<p>Com o ERE, os alunos tiveram a oportunidade de acessar uma ampla gama de recursos digitais, como aplicativos de aprendizagem, <i>sites</i> educacionais e bibliotecas virtuais, enriquecendo seu aprendizado em Língua Portuguesa (Carvalho; Ribeiro, 2021).</p>

Autonomia do aluno	Os estudantes foram incentivados a assumir maior responsabilidade por seu próprio aprendizado, promovendo a autonomia e a autorregulação (Zivich, 2022).
---------------------------	--

Fonte: Elaboração própria, com base em Mendes (2020); Carvalho e Ribeiro (2021); Zivich (2022) e nossos dados de pesquisa.

Nesse contexto, a argumentação de Freire (2000, p. 40) sobre a “importância da formação docente como um pilar essencial na busca pela qualidade da educação” ganha ainda mais relevância. A citação de Freire (2000) sustenta a necessidade de investir na formação dos professores, reforçando, assim, a importância dos relatos das participantes da pesquisa em contestar a falta de formação continuada, no contexto específico do ERE.

Isso nos leva a refletir sobre a formação docente, mesmo que não seja o foco principal de nosso estudo. Expusemos que houve uma oferta de cursos voltados para o uso das ferramentas digitais pela SEE/MG e parceiros. Contudo, simplesmente oferecer ou mesmo colocar os professores em um curso não é suficiente, ainda que naquele contexto pandêmico as possibilidades fossem restritas. A teoria deve ser complementada por ações concretas em sala de aula, reconhecendo os desafios práticos enfrentados pelos professores e apoiando-os com políticas públicas.

Com base em nossa análise e na experiência das professoras pesquisadas no contexto do ERE, percebemos que a formação continuada oferecida durante esse período foi, em grande parte, inacessível ou superficial e focada principalmente no uso das ferramentas digitais. Isso significa que, embora tenha havido esforços para fornecer capacitação, muitas vezes, o foco estava na familiarização com as ferramentas digitais em detrimento de abordagens pedagógicas mais eficazes. Isso levanta questões sobre a eficácia dessas iniciativas de formação em promover uma educação remota de qualidade e aponta para a necessidade de equilibrar o aprofundamento no uso das ferramentas com o entendimento mais amplo das metodologias de ensino nesse novo cenário. Mesmo que o ERE não esteja mais em vigor, esses estudos podem nos ajudar a melhorar as estratégias de ensino atuais e futuras e a priorizar a formação contínua dos professores.

A análise dos relatos das participantes sugere que alguns professores durante o período emergencial não tiveram suas necessidades plenamente atendidas e careceram de estímulo e/ou apoio por parte das autoridades educacionais. Assim, observou-se uma dicotomia: embora tenha sido oferecida capacitação na REE/MG, muitos professores optaram por não participar ou não puderam. As razões para isso não puderam ser claramente delineadas, mas

após reflexão, pensamos que uma possível explicação para essa falta de participação pode ter sido a exaustão física e mental causada pelo excesso de atribuições durante o ERE, juntamente com outras causas particulares que podem ter diversas origens.

Diante do exposto, considerando os desafios enfrentados no ERE discutidos neste trabalho e dialogando com as participantes da pesquisa, podemos concluir que, embora as professoras tenham se esforçado muito para atender às necessidades educacionais de seus alunos, o ERE apresentou lacunas em sua implementação, nas atividades desenvolvidas e no processo de avaliação, no REANP.

Essas lacunas foram viabilizadas pela falta de uma política pública de assistência ao ERE, que deveria abarcar a capacitação dos profissionais, gerenciar e aprimorar o uso das TDIC, bem como otimizar o acesso e a garantia da inclusão digital para os alunos e alunas que não tinham os recursos necessários para acompanhar a demanda de ações pedagógicas que envolviam o uso das plataformas digitais.

Por outro lado, o ERE proporcionou avanços no uso das TDIC ao estimular discussões nos ambientes escolares para promover a inclusão digital, rompendo com práticas tradicionais de ensino e incentivando o uso dos recursos digitais nas atividades educativas. Para isso, é fundamental garantir a formação dos profissionais da educação e investir em recursos tecnológicos nas escolas. Além disso, uma perspectiva otimista sugere viabilizar o acesso a esses recursos digitais como ferramentas essenciais tanto para atividades escolares quanto extraescolares.

Os relatos das participantes são fontes de inspiração para todos os profissionais da educação. Eles evidenciam que, apesar dos desafios e obstáculos encontrados, nenhuma delas se deixou abater. Pelo contrário, transformaram as adversidades em oportunidades para se reinventar e reestruturar suas práticas pedagógicas, demonstrando resiliência e determinação diante das dificuldades enfrentadas durante o ERE na REE/MG.

Essas narrativas servem como genuínas fontes de inspiração para todos nós envolvidos na área da educação, enfatizando a importância da adaptação, inovação e busca contínua por abordagens eficazes para enriquecer e tornar significativa a aprendizagem dos alunos, independentemente das circunstâncias. Além disso, reforçam a ideia de que a colaboração, flexibilidade e busca incessante por soluções são elementos fundamentais para o progresso da educação em tempos desafiadores.

Diante desses desafios imensuráveis e em constante desenvolvimento, essas professoras demonstraram um compromisso inabalável com a educação e uma busca incansável pelo melhor interesse de seus alunos. Suas experiências e adaptações no contexto do ERE ofertaram valiosas lições e percepções para todos os envolvidos no campo educacional.

É fundamental reconhecer que a educação é um campo em constante desenvolvimento, e as lições aprendidas durante esse período desafiador podem orientar melhorias substanciais no sistema educacional, sobretudo na REE/MG, onde as participantes e outros como elas desempenham seus papéis nas diversas instituições escolares.

Além disso, trazemos à reflexão que a tecnologia seja utilizada de maneira consciente e reflexiva nas práticas educativas, com o objetivo de promover a formação integral dos professores e alunos (Prensky, 2010).

Segundo Moran (2020), as TDIC podem proporcionar oportunidades de aprendizagem mais ricas e diversificadas, permitindo a integração de diferentes linguagens e recursos multimodais no processo educativo. Seguindo essa linha de pensamento, ao focar nas perspectivas das duas professoras de LP, a pesquisa proporcionou percepções sobre como os profissionais da educação enfrentaram os desafios identificados que incluíram também o problema do uso das TDIC. Nesse contexto, o estudo pode ser instrumental para auxílio na formulação de soluções práticas para os obstáculos que a educação enfrenta, ainda depois da pandemia ou em outros momentos pandêmicos.

Ademais, o estudo contribui para o campo da LA, fornecendo dados contextualizados sobre o ERE. Neste estudo, a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa e a adoção de instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas permitiram uma compreensão do tema, que trata do uso das TDIC no contexto do ERE.

Por fim, as discussões apresentadas nesta dissertação contribuíram para enriquecer o debate sobre os desafios enfrentados durante o ERE e o uso das TDIC durante a pandemia, considerando as experiências das professoras participantes e suas práticas no ERE. A nosso ver, há espaço para futuras pesquisas que possam complementar e ampliar nossa discussão, especialmente no que diz respeito à transição para o período pós-pandêmico no ensino. Embora tenha sido oficialmente declarado o fim da pandemia em meados de maio de 2023, conforme comunicado apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), após três

anos e três meses desde a adoção da emergência global em janeiro de 2020, os conhecimentos adquiridos por meio deste estudo continuam a ser relevantes para o campo educacional, haja vista os impactos do ERE, impulsionado pelas TDIC.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. S., & VIANA, L. C. A importância da pesquisa para a formação de professores em tempos de pandemia. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, 25(2), 702-718, 2021.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958.
- ASSMANN, J. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Unicamp, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <https://shre.ink/1sU1>. Acesso em 16 jan. de 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso de 03 de fev. de 2024.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020: reorganização do calendário escolar em razão da pandemia da COVID-19**. Brasília: 28 de abr., 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vLNSU>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória n. 934**, de 1 de abril, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 09/06/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares às estratégias de ensino remoto, em caráter excepcional, durante a suspensão das aulas presenciais decorrente da pandemia da covid-19**, 2020. Disponível: <https://shre.ink/kfJ3>. Acesso em 18 de março de 2023.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, I. M., & RIBEIRO, P. B. **O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da covid-19: perspectivas e possibilidades**. 2021. *Signo*, 46 (85), 15-25. DOI: 10.17058/signo.v46i85.15563.

CARVALHO, R. S. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. v. 1. 275.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura** (Vol. 1). Paz e Terra, 2003.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/awHOY>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. 1998. Campinas: Mercado de Letras.

CELANI, M. A. A. “You’ve snatched the carpet from under my feet:” 379 courses as contextes for change in-service language teacher education. In: I. KOIKE (org.) **Select Papers from AILA’99 TOKIO**. Tokio: Waseda University Press: 242-258, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / tradução** Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p. Disponível em: <https://shre.ink/1srF>. Acesso em: 11 de maio 2021.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Routledge, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. 781 p.

- FARIA, M.; FARIA, B.; PINTO, A. Tecnologias de apoio à aprendizagem como fatores de motivação de alunos em cursos a distância. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância, 1, 2016, São Carlos. **Anais**. Disponível em: <http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1508>. Acesso em: 01 Fev. 2024.
- FERREIRA, L. C. P. & PACHANE, G. M. A revisão bibliográfica como fonte de sustentação teórica em trabalhos acadêmicos. **Revista Científica Semana Acadêmica**, 1-13, 2016.
- FINK, A. **Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper**. SAGE Publications, 2014.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** / trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 29.
- FREITAS, S. S. **Ensino remoto: o impacto da pandemia na educação brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 6(3), 15-27, 2021.
- FUZA, Â. F; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação [on-line]**. 2020, vol.25, e250009. Epub 20-Feb-2020. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250009>.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, v. 23, n.23, dez. 2011.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and On-line Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 13 maio 2021.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Disponível em: <https://11nk.dev/r3J5v>. Acesso em 30 de dez. 2023.
- JONASSEN, D. H. **Computadores na Sala de Aula: Ferramentas Mentais para o Pensamento Crítico**, 1996. Prentice Hall.

KAPLAN, R.B. **Applied Linguistics, the state of the art: is there one?** English Teaching Forum. p.1-6. April, 1985.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2015.

KESLEY, P. **Volta às Aulas no Contexto da COVID-19: é preciso escutar os professores.** Todos pela Educação, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Volta-as-aulas-no-contexto-daCovid-19-E-preciso-escutar-os-professores>. Acesso em: 27 ago. 2020.

KLEIMAN, A.B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.** IN: ROJO, R. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LEITE, K. L. F.; FARIAS, M. S. O ensino remoto e a disciplina de língua portuguesa: como dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. In: **Anais VII CONEDU - Edição Online.** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fjuKX> . Acesso em: 03 de fev. de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LIMA, C. R. O ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 11, n. 2, p. 38-52, 2020. LOPES, L. P. da. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MARIANI, B. O ensino de Língua Portuguesa no contexto do ensino remoto: reflexões e desafios. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2020.

MELO, J. T. G.; BEZERRA, M. C.; LEITÃO, M. M.; DA SILVA, P. M. S. Objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: desafios e soluções em tempo de pandemia. **Revista de Humanidades Digitais.** 2020.

MENDES, Alessandra Cristina Costa. Ensino de Língua Portuguesa na modalidade educação remota: análise de uma experiência contemporânea. **Palimpsesto**, v. 19, p. 97-112, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estude em Casa**, 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE, 2020d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. 2019, 2020 e 2021. Disponível em <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

MIRANDA, F. D. S. “Nós que lutemos”: ressignificando a formação de professores na pandemia. **Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas /** organizadores: Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu, Cédric Fluckiger. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/1WuX>. Acesso em 21 jan.2023.

MIRANDA, F. D. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (re)significações e refrações com tecnologias digitais /** Flávia Danielle Sordi Silva Miranda. – Campinas, SP: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://shre.ink/1WPb>. Acesso em 21 jan.2023.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Revista Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zMV28>. Acesso em: 19 de janeiro de 2024.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAN, J. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2020.

MORAN, J. M. Transformando a educação com a utilização da internet. **Revista FGV Online**, São Paulo, 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. 1. ed. Nova York: Oxford University Press, 2002.

MULIK, K. B. **Linguística Aplicada: diálogos contemporâneos**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

OLIMPIO, N. L. A.; MACIEL, A. de O.; SAMPAIO, M. L.; MORAIS, F. R. C. de. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e021024, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6844>. Acesso em: 3 fev. 2024.

OLIVEIRA, A. B. de. Educação em tempos de pandemia: relato de experiência de uma professora do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e267011, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/kcXU>. Acesso em: 04 de mar.2023.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13928. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, B. R.; OLIVEIRA, A. C. P.; COELHO, J. I. F. Avaliação da implementação do Programa de Educação Remota em Minas Gerais em tempos de pandemia: O que dizem os usuários? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 86, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7112>.

OLIVEIRA, D. F. **Exclusão Digital no Ensino Remoto: Um Problema Paradoxal**. Retratos da Escola, 15(29), 621-638, 2021.

OLIVEIRA, G. L.; LIMA, H. G. Possibilidades e Desafios No Ensino Remoto Emergencial: Opiniões De Professores De Escolas Públicas Na Baixada Santista. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 47, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2521> . Acesso em: 10 jan.2022.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. D. O conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020.

OLIVEIRA, L. F. D. A.; SOUZA, R. J. D. A educação remota e os desafios para a formação continuada de professores em tempos de pandemia. **Revista Educação em Questão**, v. 58, e02167, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21913>. Acesso em: 04 mar. 2023.

OLIVEIRA, R. F. M., & BARROS. Desafios do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: uma análise a partir da perspectiva dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 1-18, 2021. DOI: 10.1590/s2178-0365.9762744.

PRENSKY, M. **Ensino de nativos digitais**: parceria para aprendizagem real. Corwin Press, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

RIBEIRO, A. E. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC: Uma fresta, uma fissura, uma aresta, uma fratura. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor. **Docência Pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RIBEIRO, L. M. S., & SANTOS, R. C. Ensino remoto na pandemia de COVID-19: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 1-19. DOI: 10.1590/s2178-0365.1243390, 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. Ensino Remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://encurtador.com.br/nsLMZ>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web21. **The Specialist**: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, nº 1 jan-jul 2017.

SANTOS, A. M. C. **Atividades escolares: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32693>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/c0v2>. Acesso em 21 jan. 2023.

SANTOS, J. R., & Zaboroski, E. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, 16 (55), 41–57, 2020. <https://doi.org/10.25755/int.20865>.

SCHENKEL, M. H. B. **A integração das tecnologias educativas no ensino fundamental**, 2003. Disponível em: [http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372924112A %20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf](http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372924112A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf). Acesso em 22 de janeiro de 2021.

SCHLEICHER, A. Primeira classe. **Como construir uma escola de qualidade para o século XXI** / Tradução de Dani Gutfreund e Lenice Bueno. OECD: Fundação Santilha, 2018.

SCHWANDT, T. A. **The SAGE dictionary of qualitative inquiry**. Sage Publications, 2006.

- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 99-110.
- SILVA, E. M. O. A webquest na internet: o novo material didático, 2016. **Revista Da FAE**, 11(2). Disponível em <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/328>. Acesso em 01 de janeiro de 2021.
- SILVA, J. Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 102(260), 16-32. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i260.4792>, 2021.
- SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research**. London: SAGE, 2011.
- SOARES.F, R.; ALVES, B, L.; DIAS, T. G.; TAYMARA M, A. Formação Docente no Ensino Médio Durante a Pandemia: Reflexões Sobre as Estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo. **EaD Em Foco**, v. 12, n. 3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1946>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.
- SOUZA, A. S., & ALBUQUERQUE, M. M. O diálogo de saberes e a construção do conhecimento em pesquisa qualitativa: uma análise reflexiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 7(1), 109-119, 2012.
- SOUZA, F. M., & LIMA, J. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. **Revista Diálogo Educacional**, 20(66), 116-126. DOI: 10.7213/diálogo.educ.20.066.ds01, 2020.
- TUFTE, E. R. **The Visual Display of Quantitative Information**. Graphics Press, 2001.
- UNESCO. **Education in a pós-covid world: Nine ideas for public action**. Paris: UNESCO, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **Mente na Sociedade: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores**, 1978. Harvard University Press.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Bookman Editora, 2015.
- ZIVICH, B. S. **Crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino fundamental no contexto do ensino remoto**. 2022. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina Parana.

ANEXO - A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino remoto e as metodologias ativas: perspectivas e desafios para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental - anos finais

Pesquisador: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64252722.4.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.750.575

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2008468 e Projeto Detalhado (Projeto_de_Pesquisa.pdf), postados em 11/10/2022.

INTRODUÇÃO - Este trabalho é uma pesquisa de mestrado com foco em práticas escolares na área da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais, durante a pandemia de Covid-19 com a implementação do ensino remoto nas escolas públicas de ensino. Para isso, selecionamos uma escola da rede pública estadual de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais para compreender os principais desafios que os/as professores/as da disciplina de Língua Portuguesa vivenciaram em seus processos de ensino e aprendizagem, além de entender quais são as perspectivas para os trabalhos futuros pós-pandemia. Partimos do pressuposto de que as metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem são uma proposta alternativa que rompe com a forma tradicional de ensino e fundamenta a autonomia dos/as educandos/as nesse processo e, por conseguinte, mediante o ensino na época da pandemia da Covid-19. Podemos definir como base para a pesquisa estudos dos seguintes autores: José Moran (2018), Lillian Bacich (2018), resgatando as práticas dos professores em seus conceitos processos reflexivos, de interação e novas práticas aliadas ao processo de ensino. A relação entre metodologia ativa e o ensino remoto ocorreu no processo da sala de aula e nas atividades diversificadas para motivar os

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Página 01 de 09

Apontamos como proposta para esquematizar os procedimentos para a pesquisa a abordagem qualitativa. Assim, o uso da abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de analisar as experiências pessoais e profissionais dos/as professores/as do Ensino Fundamental - Anos Finais

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Página 02 de 09



Continuação do Parecer: 5.750.575

com as práticas voltadas para o ensino remoto com o desenvolvimento das metodologias ativas e para isso assumimos a abordagem qualitativa exploratória. Desse modo, a partir do estudo sistemático de diferentes autores sobre o tema no que tange a abordagem qualitativa exploratória, aprofundaremos a pesquisa a partir da geração de dados que será realizada com os/as professores/as do Ensino Fundamental – Anos Finais que atuam nas práticas escolares da disciplina de Língua Portuguesa de uma escola da Rede Estadual de Educação situada em uma cidade no interior de Minas Gerais. Este projeto de pesquisa tem uma proposta investigar como se estabelecem as práticas escolares na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais durante a pandemia Covid-19 com a implementação do ensino remoto em uma escola de ensino estadual situada no interior de Minas Gerais. Seguindo o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos o contato com os professores/as se dará de forma remota, no qual será efetivado através dos e-mails institucionais de cada um/a que obteremos na escola. Os e-mail são os principais meios de comunicação oficial da unidade escolar, principalmente no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, e será de grande relevância na comunicação com os participantes. Ressaltamos que os e-mails institucionais foram criados pelo órgão governamental como ferramenta que promove o contato direto com os profissionais da instituição escolar. Sendo assim, não apresenta informações que possibilitem a identificação dos/as participantes, sendo de domínio público, tendo como mantenedora e responsável a direção escolar que será a mediadora para os contatos com os/as professores/as, e conseqüentemente, fará a liberação da pesquisa na escola assinando a declaração da instituição coparticipante. Dessa maneira, subterremos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa e após a aprovação partiremos para o estudo em campo buscando parceria com o gestor escolar para que a pesquisa possa ser introduzida na unidade escolar. Sendo assim, os/as professores/as receberão a carta convite pelos e mails institucionais e com o aceite na participação da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Salientamos que para a geração dos dados para a pesquisa, serão utilizadas as seguintes técnicas: questionário e entrevista semiestruturada. O questionário será enviado via e-mail institucional através da ferramenta Google Formulários, receberão link de acesso e responderão as questões do questionário on-line. Após esse registro, faremos contato via e-mail para agendarmos, com os/as participantes, a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada será realizada pela plataforma de videoconferência Google Meet sendo gravada para posterior transcrição e para essa abordagem será utilizado um roteiro. Para a confidencialidade da pesquisa serão utilizados nomes fictícios, as informações registradas serão revisadas e todos os dados coletados, serão armazenados em dispositivo eletrônico local e excluídos os registros anteriores, obedecendo às

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.750.575

orientações expressas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de Fevereiro de 2021. Baseado nas concepções de Gil (1999) a manipulação dos dados obtidos, para a pesquisa qualificativa, será realizada em quatro eixos que correspondem: a redução dos dados em um processo de seleção que tenham elementos significativos para a pesquisa; a interpretação dos dados; a categorização dos dados que consiste na conclusão a partir dos dados colhidos e a redação com a produção da dissertação de mestrado.

Tamanho da Amostra no Brasil - 5.

Recrutamento e abordagem dos participantes – O recrutamento ocorrerá através de um convite aos participantes e se dará por meio de uma carta e o termo de compromisso livre e esclarecido - TCLE e a abordagem acontecerá de forma virtual por e-mail dos participantes de forma remota, através dos e-mails institucionais de cada um/a que obteremos na escola. Os e-mails são os principais meios de comunicação oficial da unidade escolar onde trabalham. A direção escolar, que será a mediadora para os contatos com os/as professores/as, informando previamente a liberação da pesquisa na escola. Com o retorno positivo dos/as participantes interessados/as na colaboração, solicitaremos que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a condução dos questionários e das entrevistas (instrumentos de pesquisa) que serão disponibilizados também via e-mail, contudo em qualquer momento o participante é livre para deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou coação. Essas estratégias serão pertinentes, pois “possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados” (GIL, 2002, p. 115). Em relação ao questionário, esse será aplicado através da ferramenta Formulários Google. Os colaboradores receberão o link de acesso via e-mail e poderão responder no tempo que disporem. Após esse registro de suas respostas, faremos novo contato via e-mail para agendarmos, com os/as participantes, a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada através de um roteiro prévio e será realizada pela plataforma de videoconferência Google Meet, sendo gravada para posterior transcrição das respostas orais dos participantes.

Apontamos como metodologia a proposta para esquematizar os procedimentos para a pesquisa a abordagem qualitativa, no qual utilizaremos Google Formulários, e os docentes receberão link de acesso e responderão as questões do questionário on-line e pós esse registro de dados, faremos contato via e-mail para agendarmos, com os/as participantes, a entrevista semiestruturada. NÃO ABORDA A FORMA DE ANÁLISE DE DADOS.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.750.575

Desfecho Primário - Conhecer os desafios que esses profissionais enfrentam diante dessa nova possibilidade de ensino que veio para fortalecer o desenvolvimento e a compreensão do quanto as metodologias ativas na educação são importantes para fortalecer o ensino e a aprendizagem nas escolas.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Evidenciamos a importância da colaboração dos/as professores/as para gerar os dados desta pesquisa. Assim, como critérios de inclusão consideramos importante que os/as participantes tenham acesso às ferramentas digitais de comunicação mencionadas a) (Google Forms e Google Meet); b) como também; c) possuam tempo hábil para responder; d) vontade; e) conhecimentos dos recursos tecnológicos para as dinâmicas das ações supracitadas. Ademais, além desses requisitos serão importantes para a inclusão dos/as participantes na pesquisa: a) possuírem vínculo efetivo ou contrato na instituição escolar como professor/a da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais e; b) ter atuado, no período emergencial remoto em 2020.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - No que tange à geração de dados, os participantes que: I) que forem professores de outras disciplinas; II) não tiverem lecionado no período do ano de 2020 no ensino remoto; III) não conseguirem conectividade para participar do questionário e da entrevista, tais como: ferramentas tecnológicas próprias como computadores, tablets ou outros aparelhos similares para à conectividade via videoconferência e/ou ; IV) dificuldade do/a colaborador/a para gerenciar os sistemas digitais de comunicação não serão inclusos na pesquisa. Sendo assim, as/os professores/as que não são da disciplina de Língua Portuguesa não serão convidados para pesquisa.

CRONOGRAMA - Submissão e análise do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - 30/09/2022 a 16/12/2022.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Identificar os desafios enfrentados por professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental – Anos Finais de uma cidade do interior de Minas Gerais, em 2020, na abordagem da disciplina de Língua Portuguesa sobre o uso (ou não) das TDICs e metodologias ativas no ensino remoto em suas práticas em sala de aula.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.750.575

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Identificar como as professoras e os professores da disciplina de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais desenvolveram o trabalho pedagógico no no Ensino Remoto, em 2020 e quais recursos tecnológicos foram utilizados. Conhecer as estratégias e metodologias que os professores e as professoras da disciplina de Língua Portuguesa utilizaram para garantir a inclusão digital no processo de ensino e aprendizagem durante o ano de 2020. Mapear os principais desafios que os/as professores/as enfrentaram para o desenvolvimento (ou não) das metodologias ativas para a aprendizagem através das TDICs durante o Ensino Remoto no Ensino Fundamental – Anos Finais, no ano de 2020. Discutir quais os desafios do ensino remoto e quais as consequências pós – pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Outrossim, não será possível antever, no momento da aplicação do questionário, entrevista ou até mesmo na construção dos dados evitar os riscos, todavia, os riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto ou possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse, receio de vazamento do sigilo. Nesse caso, entendemos que seja importante reforçar que os fatos mencionados serão resguardados, pois “o código de ética para os pesquisadores visa proteger à privacidade dos participantes e comunicar essa proteção a todos os indivíduos envolvidos em um estudo” (CRESWELL, 2010, p.120). Desta forma, os dados coletados serão revisados para evitar que informações inadequadas sejam registradas na pesquisa.

BENEFÍCIOS - A pesquisa poderá produzir informações sobre como a escola percebeu o trabalho pedagógico no ensino remoto e se houve usos e contribuições de metodologias ativas na disciplina de língua portuguesa. Por meio do mapeamento dos principais desafios que os/as professores/as possuem nas práticas pedagógicas na escola sobre a abordagem do ensino remoto na prática do ensino de língua portuguesa, os participantes serão beneficiados para projetar às práticas pedagógicas pós - pandemia. Ademais, servirá de base para pesquisas futuras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.750.575

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados estão de acordo com as exigências do CEP/UFU.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2024*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.750.575

Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.750.575

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2008468.pdf	11/10/2022 16:26:36		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_coparticipantes.pdf	11/10/2022 16:19:03	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	11/10/2022 16:18:18	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_livre_e_esclarecido.pdf	11/10/2022 16:15:43	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Outros	Entrevista_semiestruturada.pdf	29/09/2022 17:13:02	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	29/09/2022 17:11:40	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Outros	Carta_convite.pdf	29/09/2022 17:08:00	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Outros	Tcc_equipe_executora.pdf	29/09/2022 17:06:43	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Equipe_Executora.pdf	29/09/2022 16:45:27	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/09/2022 16:44:19	GIOVANE BATISTA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 09 de Novembro de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

APÊNDICE - A**CARTA CONVITE**

Sou discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU), vinculado à linha Linguagem, Ensino e Sociedade e membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada – PeTALA, com registro no CNPq.

Queria convidá-lo/a contribuir com minha pesquisa de mestrado, sob a orientação da **Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda**.

Assim, solicito a sua colaboração com a pesquisa intitulada “**Ensino Remoto e as Metodologias Ativas: Perspectivas e Desafios para o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais**” em que buscamos abordar e conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, suas contribuições e desafios para o trabalho escolar no Ensino Remoto ao longo de XX, em face ao uso de TDICs e de Metodologias Ativas.

Para isso, faremos inicialmente um questionário e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada que será gravada. Para essas ações contaremos com os meios digitais de comunicação. Reforçamos ainda que você poderá responder às questões conforme suas concepções e vivências sobre o assunto abordado. Não será preciso identificar-se e poderá, a qualquer momento, desistir das ações sem qualquer prejuízo. Também enviamos, em anexo, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com maiores informações que poderão auxiliá-lo(a) a aceitar ou não o convite.

Uberlândia, ____ de _____ de 2023.

Atenciosamente,

Giovane Batista Silva

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU)

APÊNDICE - B**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa: “**Ensino Remoto e as Metodologias Ativas: Perspectivas e Desafios para o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo o pesquisador **Giovane Batista Silva** realizar a etapa de geração de dados para a pesquisa através da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Uberlândia, ___ de _____ de 2022.

Responsável pela instituição
(deverá carimbar e assinar)

APÊNDICE - C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Ensino Remoto e as Metodologias Ativas: Perspectivas e Desafios para o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Giovane Batista Silva** (mestrando) e **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda** (orientadora).

Nesta pesquisa, nós estamos buscando conhecer as práticas pedagógica dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, suas contribuições e desafios para o trabalho escolar no Ensino Remoto, ao longo do ano de 2020, em face ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para trabalhar as Metodologias Ativas.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador **Giovane Batista Silva** no período de ___/___/_____ a ___/___/_____. Na sua participação, você responderá, inicialmente, a um questionário no *Google Forms* cujo link será enviado em seu e-mail institucional e o tempo estimado de resposta é de 1 hora. Posteriormente, você será chamado para uma entrevista semiestruturada, via Google Meet, que será gravada. A data e será combinada previamente e o tempo será de até 60 minutos.

Em atendimento às orientações da Resolução 510/2016, no Cap. VI, Art.28, inciso IV, que dispões sobre a guarda e segurança dos dados gerados, para esta pesquisa os dados serão arquivados em formato digital e ficarão sob guarda e responsabilidade da equipe executora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa. Os dados serão submetidos à análise qualitativa na pesquisa de mestrado. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto, nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Outrossim, não será possível antever, no momento da aplicação do questionário, entrevista ou até mesmo na construção dos dados evitar os riscos, todavia, os riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto ou possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de geração de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse, receio de vazamento do sigilo. Nesse caso, entendemos que seja importante reforçar que os fatos mencionados serão resguardados, pois “o código de ética para os pesquisadores visa proteger à privacidade dos participantes e comunicar essa proteção a todos os indivíduos envolvidos em um estudo” (CRESWELL, 2010, p.120). Desta forma, os dados gerados serão revisados para evitar que informações

inadequadas sejam registradas na pesquisa. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

A pesquisa poderá produzir informações sobre como a escola percebeu o trabalho pedagógico no ensino remoto e se houve usos e contribuições de metodologias ativas na disciplina de Língua Portuguesa. Por meio do mapeamento dos principais desafios que os/as professores/as possuem nas práticas pedagógicas na escola sobre a abordagem do tema, os participantes serão beneficiados para projetar práticas pedagógicas pós-pandemia. Ademais, como pesquisa exploratória, servirá de base para pesquisas futuras. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Giovane Batista Silva (**mestrando**), telefone (XX) XXXX-XXXX, E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX ou Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (**orientadora**), E-mail:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, ou via Faculdade Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Av. João Naves de Ávila, 2121 – bloco G– Campus Santa Mônica – CEP 38400-902 – Uberlândia/MG, telefone: (34) 3239-4102.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2023.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

Rubrica do participante

Rubrica do Pesquisador

APÊNDICE - D**Questionário**

Código do/a participante: _____

Idade: ____ anos.

Tempo de atuação no magistério: _____ anos.

2) Tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa (a) na escola: ____ anos.

3) Em algum momento da sua formação profissional você recebeu instruções ou conhecimento das metodologias ativas?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo descreva:

4) Você já fez algum curso de capacitação Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, quais:

5) Com a Covid-19 tivemos que nos reformular, como você analisa as aulas (síncronas) aquelas que ocorrem em tempo real?

6) A unidade escolar incentiva ou viabiliza cursos na área das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?

7) Na sua opinião você se sente preparado (a) para fazer as discussões com seus (as) alunos (as) em aulas síncronas e usar alguma metodologia ativa no ensino da Língua Portuguesa?

Sim. Não. Não sei.

8) Como você classifica as suas habilidades na utilização de ferramentas digitais (TDICs)?

9) Que tipo(s) de apoio/suporte foi(foram) ofertado(s) ao professor/a?

Curso/treinamento;

Apoio on-line;

Estrutura para gravação de aula (assíncrona);

Estrutura para aulas on-line em tempo real (síncrona);

Empréstimo / cessão de equipamento;

Outros . Quais? _____

10) Você, como profissional da educação, considera que a pandemia de covid-19 afetou as atividades da instituição de ensino em que trabalha e o processo de aprendizagem dos educandos?

() Sim. () Não.

Aponte os pontos negativos:

Aponte os pontos positivos:

11) De acordo com a sua vivência como docente, você alterou a forma de avaliar o desenvolvimento/aquisição de conteúdo nas aulas remotas?

12) Em sua vivência quais foram os maiores desafios no sistema de ensino remoto no ano 2020?

13) Você pretende continuar com alguma atividade “*on-line*” após o retorno às aulas presenciais?

() Sim. () Não.

14) Você, como docente, acha que essa experiência coletiva vai impactar o futuro da educação no pós-pandemia?

15) Podemos citar como metodologias ativas, que podem ser adaptadas e utilizadas durante as aulas no ensino remoto, tais como: e Fórum e Fórum Invertido, Gamificação, Sala de aula invertida, Storytelling, Team-Based Learning (TBL) – Aprendizagem em Pares ou Times e o Think Pair Share (TPS) – Pensar, Compartilhar e Socializar (PCS), Vídeo Based Learning (VBL) – Aprendizagem Baseada em Vídeos. Aplicou algum nas aulas remotas?

Em caso afirmativo, quais:

APÊNDICE - E

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1. Na sua experiência em sala de aula, foi difícil manter a atenção dos alunos durante as aulas remotas?
2. Apontamos como um desafio bastante comum no ambiente remoto a avaliação e acompanhamento, sendo uma etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Como você garantiu a aprendizagem, atrelado ao viés desses desafios?
3. Um grande desafio no ensino remoto é o acesso e a conexão. Na sua unidade escolar, houve algum incentivo por parte dos governantes para garantir acesso a todos os alunos?
4. A maioria das unidades escolares utilizou o Plano de Estudo Tutorado - PET como uma ferramenta e complementação ao ensino-aprendizagem dos discentes. O PET agregou algum conhecimento significativo aos alunos?
5. O ensino emergencial trouxe diversas mudanças, principalmente o isolamento social. Qual foi, na sua experiência, o maior desafio vivenciado nas aulas remotas?
6. A gestão escolar no ensino remoto teve que optar e um dos desafios para os professores foi a mudança no processo avaliativo. Você sentiu algum efeito dessa mudança?
7. Os PETs foram adotados como avaliativo na sua escola?
8. Um desafio foi referente ao processo logístico da entrega aos alunos e o recebimento das atividades feitas pelos PETs. Como a escola organizou-se para receber os PETs na sua unidade escolar?
9. A Base Comum Curricular - BNCC contempla a utilização de tecnologias e entre as dez competências gerais da Educação Básica está "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais e comunicação de forma crítica e reflexiva". Porém, esse legado reafirmou um desafio que é incorporar as ferramentas tecnológicas com as práticas pedagógicas. Sabendo disso, na sua aula de Língua Portuguesa, conseguiu incorporar alguma outra ferramenta tecnológica? Qual?
10. Um desafio recorrente é conseguir motivar os alunos no ensino remoto. Quais estratégias conseguiu utilizar para mobilizar o alunado a frequentar as aulas e responder às atividades dos PETs?
11. Os recursos tecnológicos favorecem a aprendizagem?