



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**RECONFIGURAÇÕES DE PRÁTICAS LABORAIS DE DOCENTES EM
CONTEXTO REMOTO: UMA ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA**

Vanessa Luciene Pereira Araujo

Campina Grande-PB, novembro de 2024

Vanessa Luciene Pereira Araujo

**RECONFIGURAÇÕES DE PRÁTICAS LABORAIS DE DOCENTES EM
CONTEXTO REMOTO: UMA ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Doutorado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Doutora, na área de concentração “Estudos Linguísticos” e na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva

A663r

Araujo, Vanessa Luciene Pereira.

Reconfigurações de práticas laborais de docentes em contexto remoto: uma análise sociointeracionista / Vanessa Luciene Pereira Araujo. – Campina Grande, 2024.

120 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva".

Referências.

1. Formação e Atuação Docente. 2. Prática Laboral Docente – Ensino Remoto – Saberes. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Ensino de Línguas e Formação Docente. 5. Estudos Linguísticos. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 377.8:37.018.43(043)

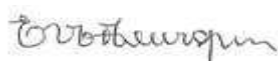
FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)



Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora interna)



Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará
(Examinadora externa)



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)

Regina Celi M. Pereira

Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora externa)

Defendida e aprovada em 12 de novembro de 2024.

À Deus, por me levantar todas as manhãs, segurar minha mão e me ajudar a prosseguir.

Ao mais belo título recebido durante o doutorado: mãe do Nathan.

Ao meu esposo, Felipe.

Aos meus pais, Goretti e Luciano.

“Não é por acaso que os professores frequentemente se referem a uma ‘arte’ do ensino ou da administração e usam o termo artista para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito”.

Donald A. Schön

AGRADECIMENTOS

Não há como iniciar os meus agradecimentos sem rememorar toda a trajetória vivenciada até aqui, desde as primeiras aulas da graduação. Lembro-me que o primeiro contato com o curso de Letras não foi fácil, não entendia muito bem o que estava sendo discutido nas aulas, mas observava o ambiente acadêmico com alegria, por ter conseguido ingressar em um curso que muito desejei. Hoje, olho para trás e vejo que cada experiência foi válida e contribuiu com o que aprendi e continuo aprendendo. Cada professor que esteve presente, cada disciplina cursada, cada estágio vivenciado, o PIBID, as monitorias, o Projeto Mais Educação, o mestrado, a experiência em sala de aula. Alguns anos se passaram ao longo desse processo e asseguro com toda certeza que faria tudo novamente.

À Deus, por me fazer reconhecer e encontrar o meu lugar. Em alguns momentos, não cheguei a pedir a vida de professora e pesquisadora, porém Ele pode todas as coisas e fez muito mais do que sonhei ou imaginei.

Aos meus pais, Goretti e Luciano, por todo amor, cuidado, motivação, empenho e parceria nessa jornada que envolveu uma dupla maternidade: Nathan e a tese.

Aos meus irmãos, Weverthon e Wellison, por serem os melhores irmãos que eu poderia ter.

Ao meu esposo, Felipe, pelo seu amor, apoio, compreensão, companheirismo. Por me presentear com o nosso primeiro filho, primeiro amor, Nathan, a alegria dos nossos dias.

Aos meus sogros, Aluce e Flávio, pela presença, atenção e afeto.

Às minhas sobrinhas, Aylla Vitória e Maria Cecília, que, mesmo tão pequenininhas, nos contagiam com sua alegria e amor.

À Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva, por quem tenho um imenso respeito e admiração, por ser uma grande inspiração para os seus orientandos, por fazer parte da minha trajetória acadêmica, por acreditar em minha pesquisa e fazer parte desse projeto investigativo. Foi

quem compreendeu os meus momentos de maternidade e sempre demonstrou empatia e atenção. Meu muito obrigada, sempre!

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE.

Às professoras Dr^a. Denise Lino de Araújo e Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pelas significativas observações e sugestões no Fórum de Pesquisa, Exame de Qualificação e Defesa da Tese.

À Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira, pelos pertinentes apontamentos e orientações apresentados na Defesa da Tese.

À Prof. Dr^a. Denise Lino de Araújo, coordenadora do PPGLE na ocasião do meu ingresso, por todo o apoio e contribuições, por ter idealizado e concretizado um projeto que suscitou tantos frutos. Meu muito obrigada!

Ao Prof. José Herbertt Neves Florencio, pelos comentários e sugestões na disciplina de Seminários de tese e na Defesa da Tese.

À Prof. Isis Milreu, atual coordenadora do PPGLE, por dirigir o programa de modo tão diligente.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa, Adna dos Santos Sousa, João Vitor Bezerra Laurentino, Marcos Marques Silva, Renilson Nobrega Gomes, Sibéria Maria Souto dos Santos Farias e Vilani Nascimento Paz de Souza, por todo empenho e dedicação em nossas discussões e reflexões.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação do grupo do Facebook utilizado pela turma

Figura 02: *Print de chat* do Facebook

Figura 03: Perfil dos contextos de ensino

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Contexto de produção

Quadro 02: Folhado textual

Quadro 03: Tendências Pedagógicas Reformistas

Quadro 04: Tendências Pedagógicas Transformadoras

Quadro 05: Tipo de suporte e mídia

Quadro 06: Perfil dos professores colaboradores

Quadro 07: Identificação de movimentos da formação para a atuação docente

Quadro 08: Contexto de produção das práticas laborais de Ângela e Pedro

Quadro 09: Reconfigurações adaptativas em práticas laborais de Ângela e Pedro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA	26
	2.1 Ressignificação da Formação Docente	26
	2.2 Formação e atuação docente: entre saberes e desafios.....	31
	2.3 Linguagem e trabalho: uma abordagem do interacionismo sociodiscursivo	34
	2.3.1 Concepção de Linguagem à luz do ISD	36
	2.3.2 Concepção de Trabalho à luz do ISD	38
	2.3.3 Linguagem e trabalho: modelo de análise ancorado no ISD	42
3	PRÁTICA LABORAL DOCENTE E CONTEXTO ESCOLAR TECNOLÓGICO ...	46
	3.1 Prática laboral docente	46
	3.2 Educação a distância X Ensino remoto X Ensino híbrido	53
	3.3 Materiais didáticos digitais	55
	3.4 Ferramentas tecnológicas.....	58
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	62
	4.1 Natureza da pesquisa.....	62
	4.2 Professores colaboradores.....	66
	4.3 Contextos de ensino	68
	4.3.1 Presencial	68
	4.3.2 Remoto	71
	4.3.3 Híbrido	73
	4.4 Estruturação organizacional das categorias de análise.....	75
5	RECONFIGURAÇÕES ADAPTATIVAS EM PRÁTICAS LABORAIS DOCENTES, SABERES E PERCURSO FORMATIVO	77
	5.1 Influência do contexto de produção nas reconfigurações adaptativas dos professores.....	77
	5.2 Identificação das reconfigurações adaptativas a partir da infraestrutura geral do texto	84
	5.2.1 Planejamento com conteúdos	84
	5.2.2 Planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas.....	89
	5.3 Caracterização dos saberes direcionados para a formação profissional ou experiencial	97
	5.4 Reconhecimento do percurso longitudinal voltado para a formação e atuação docente.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113

RESUMO

Visualizar o contexto escolar destituído das aulas presenciais de modo tão acelerado exigiu uma adequação e imersão digital sem precedentes. A urgência em lidar com planejamentos, gravações, aulas virtuais e uso de materiais didáticos evidenciaram a modalidade de ensino remoto como alternativa para que professores atuassem em suas atividades. Ao considerar essa realidade, esta pesquisa defende a tese de que as práticas laborais de docentes fundamentam reconfigurações adaptáveis ao ensino remoto, ressignificando o objeto de ensino, regulando as ferramentas necessárias e adequando os conteúdos. Sob essa perspectiva, o agir professoral está interligado com práticas laborais complexas, relacionadas a uma cadeia de saberes e de saber-fazer que não pode ser anulada (Cicurel, 2020). Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: Quais práticas laborais dos professores alvo em exercício representam reconfigurações adaptativas, no que diz respeito ao tratamento do planejamento de conteúdos e planejamento de materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas no ensino remoto? Quais saberes mobilizados para a atuação docente no ensino remoto estão associados à tarefa prescrita ou à atividade realizada? e Qual a relação entre a formação dos sujeitos professores e sua atuação docente durante a pandemia? Como forma de respondê-los, estabelecemos como objetivo geral investigar a ressignificação das práticas laborais dos professores em contexto de ensino remoto e, de modo específico, identificar os aspectos que caracterizam as práticas laborais, por meio do processo de reconfiguração adaptável ao ensino remoto; descrever os saberes mobilizados pelos sujeitos para ressignificação dos objetos de ensino, ferramentas e conteúdos para o referido contexto; e estabelecer a articulação longitudinal entre a formação e a atuação docente, considerando a trajetória desde a graduação, com a participação no projeto “Enem na palma da mão”, até ao agir professoral no período pandêmico. Situada no campo investigativo da linguística aplicada, atrelada à natureza qualitativa, com viés descritivo-interpretativista, esta tese está ancorada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2007, 2008, 2012; Machado; Matêncio, 2006; Machado, 2007), seguido dos estudos sobre práticas laborais docentes (Farias, et al, 2008; Cicurel, 2020) e ferramentas tecnológicas (Bandeira, 2009; Masetto, 2013; Moran, 2013). Sendo assim, a geração de dados foi realizada de modo híbrido, a partir da aplicação de um questionário, em fevereiro de 2021, seguido da produção de um grupo focal, em abril de 2022, com professores egressos do Projeto “Enem na palma da mão”. A análise dos dados foi desenvolvida utilizando-se o contexto de produção e a infraestrutura textual, especificamente, os tipos de discurso, suas modalidades de articulação e sequências textuais (Bronckart, 2012). Os resultados principais apontam que as práticas laborais dos professores alvo em exercício foram manifestadas a partir das reconfigurações adaptativas situadas no planejamento com conteúdos e no planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas, sendo preponderante a realização da propulsão nos eixos da leitura e escrita da dissertação-argumentativa. Além disso, as ferramentas tecnológicas evidenciaram uma maior recorrência da utilização do WhatsApp como solução para a prática laboral de correção textual, acrescido da produção de materiais didáticos para contexto digital, viabilizados por PDF, Podcast e videoaula. Essa ressignificação denota o quão necessária foi a realização de adaptações para a continuação das aulas no período pandêmico, cuja atuação fez emergir os saberes profissionais, típicos do universo científico, mas também experienciais, com teor humanizador, refletindo a transição longitudinal da formação para a atuação docente.

Palavras-chave: Prática laboral docente. Saberes. Interacionismo Sociodiscursivo. Ensino Remoto. Formação e atuação docente.

ABSTRACT

Visualizing the school context without face-to-face classes in such an accelerated way required unprecedented digital adaptation and immersion. The urgency in dealing with planning, recordings, virtual classes and the use of teaching materials highlighted the remote teaching modality as an alternative for teachers to carry out their activities. When considering this reality, this research defends the thesis that teachers' work practices support reconfigurations adaptable to remote teaching, giving new meaning to the teaching object, regulating the necessary tools and adapting the content. From this perspective, teaching action is interconnected with complex work practices, related to a chain of knowledge and know-how that cannot be annulled (Cicurel, 2020). To this end, we start with the following questions: Which work practices of target in-service teachers represent adaptive reconfigurations, with regard to the treatment of content planning and planning of teaching materials and/or technological tools in remote teaching? What knowledge mobilized for teaching in remote teaching is associated with the prescribed task or the activity carried out? and What is the relationship between the training of teachers and their teaching performance during the pandemic? As a way of responding to them, we established the general objective of investigating the reframing of teachers' work practices in a remote teaching context and, specifically, identifying the aspects that characterize work practices, through the process of reconfiguration adaptable to remote teaching; describe the knowledge mobilized by the subjects to re-signify teaching objects, tools and content for the aforementioned context; and establish longitudinal articulation between training and teaching, considering the trajectory from graduation, with participation in the "Enem in the palm of your hand" project, to teaching during the pandemic period. Located in the investigative field of applied linguistics, linked to the qualitative nature, with a descriptive-interpretative bias, this thesis is anchored in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006, 2007, 2008, 2012; Machado; Matêncio, 2006; Machado, 2007), followed by studies on teaching work practices (Farias, et al, 2008; Cicurel, 2020) and technological tools (Bandeira, 2009; Masetto, 2013; Moran, 2013). Therefore, data generation was carried out in a hybrid way, based on the application of a questionnaire, in February 2021, followed by the production of a focus group, in April 2022, with teachers who graduated from the Project "Enem in the palm of your hand". Data analysis was developed using the production context and textual infrastructure, specifically, the types of discourse, their modalities of articulation and textual sequences (Bronckart, 2012). The main results indicate that the work practices of the target teachers in practice were manifested from the adaptive reconfigurations located in planning with content and planning with teaching materials and/or technological tools, with the preponderant achievement of propulsion in the axes of reading and writing argumentative dissertation. Furthermore, technological tools showed a greater recurrence of the use of WhatsApp as a solution for the work practice of textual correction, in addition to the production of teaching materials for the digital context, made possible by PDF, Podcast and video classes. This resignification denotes how necessary it was to make adaptations for the continuation of classes during the pandemic period, whose actions gave rise to professional knowledge, typical of the scientific universe, but also experiential, with a humanizing content, reflecting the longitudinal transition from training to performance teacher.

Keywords: Teaching work practice. Knowledge. Sociodiscursive Interactionism. Remote Teaching. Teaching training and performance.

RESUMEN

Visualizar el contexto escolar sin clases presenciales de forma tan acelerada requirió una adaptación e inmersión digital sin precedentes. La urgencia en abordar la planificación, grabaciones, clases virtuales y el uso de materiales didácticos destacó la modalidad de enseñanza remota como una alternativa para que los docentes realicen sus actividades. Al considerar esta realidad, esta investigación defiende la tesis de que las prácticas de trabajo docente apoyan reconfiguraciones adaptables a la enseñanza remota, dando nuevo significado al objeto de enseñanza, regulando las herramientas necesarias y adaptando los contenidos. Desde esta perspectiva, la acción docente se interconecta con prácticas laborales complejas, relacionadas con una cadena de saberes y saberes que no puede anularse (Cicurel, 2020). Para ello, partimos de las siguientes preguntas: ¿Qué prácticas laborales de los docentes en servicio objetivo representan reconfiguraciones adaptativas, en lo que respecta al tratamiento de la planificación de contenidos y la planificación de materiales didácticos y/o herramientas tecnológicas en la enseñanza remota? ¿Qué conocimientos movilizados para la docencia en la enseñanza a distancia están asociados a la tarea prescrita o a la actividad realizada? y ¿Cuál es la relación entre la formación de los docentes y su desempeño docente durante la pandemia? Como forma de responder a ellos, establecimos como objetivo general investigar el replanteamiento de las prácticas de trabajo docente en un contexto de enseñanza remota y, específicamente, identificar los aspectos que caracterizan las prácticas de trabajo, a través del proceso de reconfiguración adaptable a la enseñanza remota; describir los conocimientos movilizados por los sujetos para resignificar objetos, herramientas y contenidos de enseñanza para el contexto antes mencionado; y establecer una articulación longitudinal entre formación y docencia, considerando la trayectoria desde la graduación, con participación en el proyecto “Enem en la palma de tu mano”, hasta la docencia durante el período de pandemia. Ubicada en el campo investigativo de la lingüística aplicada, vinculada al carácter cualitativo, con un sesgo descriptivo-interpretativo, esta tesis se ancla en el marco teórico-metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2007, 2008, 2012; Machado; Matêncio, 2006; Machado, 2007), seguidos de estudios sobre prácticas laborales docentes. (Farias, et al, 2008; Cicurel, 2020) y herramientas tecnológicas (Bandeira, 2009; Masetto, 2013; Moran, 2013). Por lo tanto, la generación de datos se realizó de forma híbrida, a partir de la aplicación de un cuestionario, en febrero de 2021, seguido de la producción de un grupo focal, en abril de 2022, con docentes egresados del Proyecto “Enem en la palma de tu mano”. El análisis de datos se desarrolló utilizando el contexto de producción y la infraestructura textual, específicamente, los tipos de discurso, sus modalidades de articulación y secuencias textuales (Bronckart, 2012). Los principales resultados indican que las prácticas laborales de los docentes objetivo en la práctica se manifestaron a partir de las reconfiguraciones adaptativas ubicadas en la planificación con contenidos y la planificación con materiales didácticos y/o herramientas tecnológicas, con el logro preponderante de la propulsión en los ejes de lectura y escritura disertación argumentativa. Además, las herramientas tecnológicas mostraron una mayor recurrencia del uso de WhatsApp como solución para la práctica laboral de corrección textual, además de la producción de materiales didácticos para el contexto digital, posibilitados por PDF, Podcast y videoclases. Esta resignificación denota cuán necesario fue hacer adaptaciones para la continuación de las clases durante el período pandémico, cuyas acciones dieron lugar a conocimientos profesionales, propios del universo científico, pero también experienciales, de contenido humanizador, que reflejan el tránsito longitudinal de la formación a la profesor de actuación.

Palabras clave: Práctica laboral docente. Conocimiento. Interaccionismo sociodiscursivo. Enseñanza remota. Formación y desempeño docente.

1 INTRODUÇÃO

Desde 2016, quando no final da graduação em Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande-PB, matriculei-me na disciplina Estágio de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, pude conhecer e experienciar a produção de materiais didáticos digitais. A prática envolveu a elaboração de módulos e videoaulas direcionados para a Educação Básica, especificamente, para candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora já tivesse cursado outras disciplinas de estágio, o envolvimento com o ambiente virtual me traria reflexões investigativas e desafiadoras para os próximos anos.

A produção dos materiais didáticos abarcou os conteúdos “Leitura multimodal”, “Variação linguística”, “Concordância verbal e nominal” e “Produção do texto dissertativo-argumentativo”. Nessa direção, tanto os módulos como as videoaulas foram publicados em um canal no You Tube, intitulado “Enem na palma da mão”(https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ), cujo projeto envolveu a participação de 17 graduandos, prestes a concluir o curso de Letras, possibilitando assim, uma experiência que evidenciaria instigações sobre a prática laboral docente e sinalizaria uma formação relacionada às transformações futuras.

A partir desta participação no Projeto “Enem na palma da mão”, posso dizer que as inquietações e indagações que circundam o ensino de Língua Portuguesa no contexto tecnológico têm estado presentes em minha vida, enquanto pesquisadora. No segundo semestre de 2016, iniciei uma pesquisa em nível de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, na qual investiguei os conteúdos de Língua Portuguesa abordados nas videoaulas do referido projeto. Para tanto, mesmo tendo participado da disciplina de estágio, distanciei-me, enquanto pesquisadora, para compreender melhor a complexidade dos objetivos empreendidos, não mais encontrando-me como participante, mas como pesquisadora que tem acesso aos módulos e videoaulas disponíveis ao público em um canal no Youtube. Ao final do mestrado, defendi a dissertação denominada “Conteúdos

de Língua Portuguesa em videoaulas do Projeto Enem na palma da mão”¹, cuja investigação buscou analisar as estratégias de abordagem das videoaulas associadas às concepções de ensino (Silva, 2018).

Os resultados revelaram a variação de quatro tipos de estratégias de abordagem de conteúdos de LP, a saber: 1ª estratégia com percurso iniciado pela definição; 2ª estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com definição; 3ª estratégia com percurso iniciado pela contextualização e; 4ª estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com explicação. A recorrência destas variações fomenta diferentes concepções e abordagens de ensino, com relação de proximidade, convergência ou divergência. Em dados momentos, percebemos a presença de exemplos contextualizados como busca pela reflexão da língua, em outros o seu uso configura-se como pretexto para a aplicação de regras gramaticais (Silva, 2018).

Ao analisar as estratégias de abordagem de conteúdos de ensino de Língua Portuguesa e sua relação com as concepções de ensino, é possível identificar que tais estratégias nos direcionam para diferentes concepções (Behaviorismo, Construtivismo e Sociointeracionismo), e, respectivamente, diferentes abordagens de ensino. Associado a tais vertentes e momentos históricos, também vivenciamos as transformações tecnológicas. Não nos valemos somente de um ensino realizado em sala de aula, diante de uma turma, em um dado ambiente institucionalizado, todavia nos deparamos com uma realidade imersa no mundo digital, com sua fluidez de tempo e espaço. (Silva, 2018).

Sendo assim, pesquisas que envolvem o ensino de LP em diferentes contextos sociais, neste caso em um ambiente tecnológico, são significativas para evidenciarmos o modo como estes conteúdos estão transitando de um ambiente presencial para o virtual. Além disso, a sua didatização reflete as modificações acarretadas pela era tecnológica no ensino de LP, bem como a flexibilidade na postura dos profissionais que vivenciam a emergência de adequação ao presencial e virtual (Silva, 2018). Tal realidade pôde ser experienciada ao longo do período pandêmico, com o uso da modalidade de ensino remoto, tendo em vista sua contribuição com a contenção da disseminação do vírus da Covid-19. A partir disso, novos questionamentos surgiram acerca do processo de didatização, mas com

¹ Dissertação disponível no site do PPGLE <<https://drive.google.com/file/d/1M096qhVgmWEWwJcp4eNlvXwD5x30MXUU/view?usp=sharing>>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

um olhar para as reconfigurações adaptativas realizadas pelos professores, no que diz respeito ao tratamento dado aos objetos de ensino, ferramentas tecnológicas e conteúdos de ensino, durante o período emergencial no âmbito virtual.

Desse modo, nesta tese, em nível de doutorado, retorno às indagações que permeiam o contexto digital, em torno dos egressos do Projeto “Enem na palma da mão”, sendo que com um olhar para as práticas laborais do professor em meio à modalidade de ensino remoto e tendo como objeto de pesquisa não mais os módulos e videoaulas do projeto em questão, porém direcionando-me para as práticas de ensino dos ex-estagiários da disciplina, atualmente professores que utilizaram o ensino remoto como alternativa para a continuidade das aulas de Língua Portuguesa. Tal experiência fez emergir o que foi trabalhado e produzido durante o estágio de 2016, a participação na elaboração dos módulos, a organização do que seria ministrado nas videoaulas e as gravações realizadas. Todo esse processo serviu como um presságio para o que o Brasil e o mundo enfrentaram com a onda de notícias divulgadas, o fechamento de estabelecimentos, bem como das próprias escolas e o medo do contágio. Nesse sentido, visualizar professores e alunos submetidos ao ensino remoto, com ferramentas do contexto tecnológico suscitou uma adaptação à nova realidade de modo acelerado, por conta do contexto emergencial.

A partir disso, não deixaremos de olhar para a trajetória dos sujeitos, tendo em vista que ela pode suscitar respostas para os objetivos traçados, por sinalizarem participantes específicos que tiveram uma experiência anterior com materiais didáticos digitais, que podem ter contribuído com os desafios enfrentados durante a atuação remota. Sendo assim, evidenciamos uma pesquisa que traz as práticas laborais docentes em meio à pandemia, mas que aponta longitudinalmente para a adaptação dos materiais utilizados no ensino virtual, considerando o processo formativo, baseado em disciplinas da graduação, como também no projeto “Enem na palma da mão”, como preponderantes para a atuação desses professores no período emergencial.

Considerando que o cenário escolar nunca esteve tão próximo da emergente necessidade de difundir espaços de rede sem fio por todos os lugares do mundo, há uma urgência em ampliar e associar o uso das ferramentas digitais às aulas remotas, rediscutir os calendários convencionais e ressignificar os programas pré-estabelecidos para os novos contextos de ensino (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016). O século XXI, especificamente o

ano de 2020, no âmbito brasileiro, não estava preparado para encarar uma pandemia² de uma magnitude tão avassaladora. Seus impactos atravessaram a economia, a política, a cultura e, não seria diferente com a educação.

Ao seguir o cumprimento de isolamento instituído pelo Ministério da Saúde, como forma de proteção para os cidadãos brasileiros, o contexto escolar precisou iniciar uma maratona de adaptações, com professores utilizando recursos virtuais para manutenção da socialização interativa com seus alunos. Tal realidade não foi e nem tem sido fácil, - resta sempre a inquietação pós-pandemia: é possível resistir aos apelos do mundo virtual? Cremos que, definitivamente, não - e não só porque os documentos oficiais impõem, é que as demandas contemporâneas ampliam cada vez mais as possibilidades, muitos nem tem mais acesso ao impresso. As ferramentas digitais faziam parte da sala de aula como complementares para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, quando nos referimos à educação básica, porém esse contexto emergencial trouxe mudanças nunca antes vistas e determinantes para o nosso presente e futuro.

Nesse sentido, o terceiro milênio, evidenciado por Pfromm Netto (2011) como uma trajetória marcada por transições, rupturas e inovações, não está sendo encarado de modo gradual. Percorremos um processo educacional desconectado do tempo de aquisição de habilidades e competências para a linguagem tecnológica. Embora alunos e professores estejam inteirados com o uso de aplicativos, jogos, plataformas, entre outros, visualizar o contexto escolar destituído das aulas presenciais de modo tão acelerado exigiu uma adequação e imersão digital sem precedentes. O tempo tem sido atropelado pela urgência em lidar com planejamentos, gravações e aulas virtuais, e uso de materiais didáticos que excedem e põe em evidência a modalidade de ensino remoto como saída para a continuidade da prática de ensino.

Ao considerar essa realidade, esta pesquisa defende a tese de que as práticas laborais de docentes fundamentam reconfigurações adaptáveis ao ensino remoto, ressignificando o objeto de ensino, regulando as ferramentas necessárias e adequando os conteúdos. No propósito de defendê-la, constituem-se como perguntas para essa investigação, em nível de

² “**Pandemia** é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em 22 de ago. de 2021.

doutorado: Quais práticas laborais dos professores alvo em exercício representam reconfigurações adaptativas, no que diz respeito ao tratamento do planejamento de conteúdos e planejamento de materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas no ensino remoto? Quais saberes mobilizados para a atuação docente no ensino remoto estão associados à tarefa prescrita ou à atividade realizada? e Qual a relação entre a formação dos sujeitos professores e sua atuação docente durante a pandemia? Como forma de respondê-las, estabelecemos como objetivo geral investigar a ressignificação das práticas laborais dos professores em contexto de ensino remoto e, de modo específico, identificar os aspectos que caracterizam as práticas laborais, por meio do processo de reconfiguração adaptável ao ensino remoto; descrever os saberes mobilizados pelos sujeitos para ressignificação dos objetos de ensino, ferramentas e conteúdos para o referido contexto; e estabelecer a articulação longitudinal entre a formação e a atuação docente, considerando a trajetória desde a graduação, com a participação no projeto “Enem na palma da mão”, até ao agir professoral no período pandêmico.

A partir desta pretensão, realizamos uma revisão sistemática, ou seja, um levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática por meio do sistema de buscas do Banco de Teses e Dissertações de periódicos da CAPES, do próprio Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da UFCG e na internet, em um corte de dez anos: 2010-2020. Essa revisão possibilitou observar que muitas pesquisas envolvendo o uso de mídias na educação são recorrentes, no entanto, considerando a relevância da nossa investigação, nenhuma delas contemplou práticas laborais docentes com egressos que tiveram a oportunidade de experienciar o uso de ferramentas tecnológicas em um projeto de estágio, como o “Enem na palma da mão”, em um distanciamento, relativamente curto, para a chegada da pandemia. Sendo assim, os colaboradores desta pesquisa caracterizam, de modo singular, professores que tiveram uma formação prévia, para a atuação no ensino remoto, dada a participação no projeto em questão.

Dentre as pesquisas consultadas, temos a de Tomaz (2018), do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal Campina Grande, que buscou investigar uma situação de formação de professores, durante a realização de um curso de extensão em 2016, a partir da utilização de material didático digital em projetos de ensino, em uma universidade pública no estado da Paraíba. A sua questão de pesquisa salientou aspectos sobre a formação e sobre a prática de ensino de língua materna, utilizando material

didático digital, baseados nas reflexões empreendidas pelos professores durante o período de formação. Seus resultados apontaram para três contribuições do curso de formação: a prática de ensino, os momentos de reflexão sobre a prática e a inserção de material digital no ensino de língua materna. Tal pesquisa contribui com esta investigação ao nos fazer pensar no processo de formação e atuação de professores com a utilização de material didático digital, por evidenciar a ressignificação implicada para a prática laboral docente.

Em se tratando de investigações que abarcam o trabalho docente na modalidade de ensino remoto, temos a tese de Serafim (2024) do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, que traz em sua pesquisa intitulada “Ensino remoto emergencial: entre resoluções e compreensões sobre o trabalho docente em contexto acadêmico” uma análise acerca dos indícios que revelaram re(formações) das práticas dos docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande em função das demandas do Ensino Remoto Emergencial prescritas pela instituição para as atividades em contexto de pandemia. Os resultados sinalizaram que a análise das compreensões dos docentes dialogicamente situadas apresenta: das prescrições como mandatórias e frágeis quanto a orientar o coletivo de trabalho, ausentes no que toca ao pedagógico para se lidar com o não saber com tecnologias digitais diante o prescrito e a realização da atividade. Na prefiguração de (re)formação sobre as práticas, como efeito do ensino remoto, há indícios de adoção das técnicas, de adaptação como identificação dos recursos digitais, porém, com didáticas ainda do presencial às telas, de recriação em práticas multiletradas no percurso pelo interesse já vindo do ensino face a face, singularidades no coletivo que afirmam o trabalho docente como ato responsável. Com base nisso, este estudo dialoga com essa pesquisa, por evidenciar reconfigurações adaptáveis ao ensino remoto, relacionado ao trabalho prescrito e realizado.

Em síntese, embora esses estudos estejam alicerçados no processo de formação e atuação docente, ou situado na modalidade de ensino remoto, essa investigação constitui-se pela importância em dar visibilidade aos desafios vivenciados pelos docentes em meio ao contexto pandêmico. Ao dimensionar essa realidade escolar do professor, reconfigurações adaptativas de planos de aula, materiais didáticos e ferramentas tecnológicas tornaram-se parte do trabalho docente na educação básica. São desafios que precisam ser discutidos para atender aos conflitos vivenciados pelos profissionais da educação no manuseio de tais recursos. Além disso, essa pesquisa possibilita repensar o processo de formação do professor

e sua atuação em sala de aula frente às demandas e urgências da prática. Não há como encarar as transformações que a pandemia trouxe para o âmbito educacional, sem problematizá-las e refletir acerca do que o ensino remoto reconfigurou e tem apontado para os próximos anos de práticas de ensino.

Sendo assim, esta tese contribui com a linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente” e com o Projeto “Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem (ns)”³ do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino por oportunizar um olhar analítico para o trabalho docente em torno da sua prática de ensino em contexto emergente. Tal interligação sinaliza reflexões acerca do tratamento de reconfiguração adaptativa dado aos materiais utilizados pelo professor no ensino remoto, além de suscitar reflexões acerca do processo de formação docente para um redirecionamento do currículo acadêmico e compreensão do âmbito social, escolar, profissional, humano, como forma de impulsionar novas pesquisas que deem visibilidade a uma formação atrelada à prática.

No que se refere aos fundamentos teóricos que embasam o presente estudo, seguem três principais eixos: o primeiro deles enfatiza os estudos acerca da “Formação e atuação docente frente às demandas da prática”, por subsidiar as discussões que versam o trabalho do professor interligado com a formação docente, de modo a refletir e contribuir com as práticas e desafios enfrentados no contexto de ensino, a partir da abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Na sequência, discorreremos acerca das “Práticas Laborais Docentes”, a partir de uma contextualização sobre as tendências pedagógicas que alicerçam a atuação docente. Além disso, as reflexões que norteiam o “Contexto escolar na era digital” fazem-se necessárias para ancorar os objetivos dessa pesquisa, seguidas dos aportes metodológicos, com foco na geração de dados, recursos e instrumentos, procedimentos de coleta e sistematização dos dados, para então, dedicarmos-nos à seção analítica.

³ Este projeto está vinculado ao PPGLE, para os cursos de mestrado e doutorado, sob a coordenação dos professores Dr^a Williany Miranda da Silva e Dr. Edmilson Luiz Rafael, com vigência 2018-2022, tendo como objetivo desenvolver estudos acerca da relação entre conhecimentos sobre língua e linguagens e sobre seu ensino, tendo como ponto de partida a investigação da inserção de instrumentos digitais e virtuais no ensino e do tratamento didático dessa inserção. Plataforma Brasil CAAE Nº 42844814.8.0000.5182.

A escola encarou grandes obstáculos ao lidar com aulas síncronas⁴ e assíncronas⁵ por conta da chegada da pandemia. Tanto professores como alunos e demais profissionais da educação precisaram adaptar-se ao “novo normal”, apontando e reafirmando a urgência por um trabalho que articule academia e escola, buscando possíveis respostas para exigências que demandam ações e soluções imediatas.

À medida que as escolas, professores e alunos vivenciaram a suspensão das aulas presenciais por conta da chegada e disseminação do vírus da Covid-19⁶, na pandemia iniciada em março de 2020, o contexto educacional precisou rever o seu calendário e práticas de ensino, e os docentes começaram a conhecer algumas ferramentas de trabalho, como o *Google Classroom*⁷ e o *Google Meet*⁸ que os conduziram à atuação em ambiente virtual. Tal cenário apresentou um espaço escolar com planos de aula, materiais didáticos e avaliações adaptados para esse novo formato educativo, chamado de modalidade de ensino remoto.

Os recentes ambientes de aprendizagem são uma junção de espaços físicos e virtuais que vão se intercalando, unidos pelas novas tecnologias. Nesse sentido, esse fortalecimento possibilita o surgimento de espaços virtuais de ensino customizáveis, uma vez que torna real a ressignificação das salas de aula fixas, dos calendários formulados e dos programas escolares tradicionais pré-estabelecidos para os contextos físicos educacionais (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016).

Entretanto, com a forma como nos deslocamos dos computadores de mesa e dos notebooks e passamos a inserir o universo virtual em nosso dia a dia, através de dispositivos móveis⁹, incorporamos a flexibilidade e customização, tendo em vista que as salas de aula são reconfiguradas e a aprendizagem associada aos espaços de redes sem fio por todos os

⁴ Aprendizagem síncrona proporciona a interação em tempo real, instantâneo, como na utilização do *Google Meet* (Santos Júnior; Monteiro, 2020).

⁵ “Aprendizagem assíncrona é aquela cuja interação entre participantes (professores, tutores e alunos) não necessariamente ocorre ao mesmo tempo” (Santos Júnior; Monteiro, 2020, p. 8).

⁶ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 22 de ago. de 2021.

⁷ “Plataforma mais escolhida para mediação remota, pois não necessita de instalação local e um servidor exclusivo. A ferramenta é online, abriga alunos e professores, facilitando a entrada (login) e a integração de diferentes recursos disponibilizados pelo próprio Google” (Santos Júnior; Monteiro, 2020, p. 6).

⁸ “Ferramenta para equipes digitais permitindo que profissionais façam reuniões on-line, especialmente quando se encontram em situação home office, o que dinamiza e facilita a comunicação entre os pares, otimizando o tempo e, por consequência, minimizando os custos” (Almeida; Nunes; Silva, 2021, p. 7).

⁹ “Dispositivos móveis portáteis incluem *tablets*, como *iPad*, e telefones celulares, abarcando *smartphones* como *iPhone*, telefones *Android* e *Blackberry*” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 19).

lugares do mundo. Tal realidade encoraja professores em formação para a emergência da utilização de estratégias compatíveis com as mudanças apresentadas pelas TIC (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016).

Segundo Marquesi et al. (2010), as TIC representam um instrumento viável para as demandas de professores e alunos, com êxito e competência, desde que utilizadas com a intenção de proporcionar o aprendizado de modo participativo e significativo, com a priorização de uma metodologia centralizada na construção do conhecimento do aluno.

Com base nessas considerações, a primeira seção, sob o título “Formação e atuação docente frente às demandas da prática: uma abordagem sociointeracionista” apresenta discussões acerca dos desafios da formação e atuação docente relacionados aos saberes utilizados no âmbito educacional. Além disso, também focaliza os conceitos de linguagem e trabalho, ancorados na abordagem epistemológica do ISD, com a contribuição dos autores Bronckart (2006; 2007; 2008; 2012), Freire; Leffa (2013); Imbernón (2011); Pfromm Netto (2011); Nóvoa (2017); Schön (2000), entre outros.

A segunda seção, intitulada “Prática laboral docente e contexto escolar tecnológico” enfatiza a atuação do professor em sala de aula e a contribuição de suas práticas para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Há um direcionamento para a conceituação da prática laboral docente, materiais didáticos digitais e ferramentas tecnológicas, cujas discussões favorecem o processo de ensino e os recursos utilizados pelo professor. Nessa direção, baseamo-nos em Bandeira (2009); Bordas (2021); Machado, Lupepso e Jungbluth (2017); Masetto (2013); Moran (2015); Paiva (2020); Ribeiro (2013); Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011); Souza e Miranda (2020), entre outros.

A terceira seção, por sua vez, chamada “Metodologia da pesquisa” discorreremos acerca da natureza da pesquisa, professores colaboradores, contextos de ensino e disposição organizacional das categorias de análise.

Na sequência, a quarta seção, designada “Práticas laborais docentes, saberes e percurso formativo” compõe a análise empreendida nas questões e objetivos da pesquisa, compreendendo que, para investigar as práticas laborais dos professores colaboradores, é necessário visualizar a trajetória do estágio com materiais digitais e a atuação docente, durante a pandemia, com o ensino remoto.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, por meio de uma síntese reflexiva que reitera as perguntas de pesquisa, os objetivos e contribuições para novos estudos que dão voz aos professores, implicando os desafios vivenciados e as incontestáveis mudanças que o contexto educacional enfrenta e poderá experienciar nos próximos anos.

2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Esta seção surge com o intuito de alcançar os objetivos traçados nesta investigação, no que diz respeito à relação entre a formação dos professores com a sua atuação, em sala de aula, durante a pandemia, e os saberes mobilizados para este fim. Empenhamo-nos, pois, em abordar a ressignificação da formação e atuação docente, bem como discutir linguagem e trabalho à luz do ISD, tendo em vista a possibilidade de acesso à linguagem presente nos textos dos professores colaboradores dessa pesquisa, ou seja, a voz desses docentes nos aproxima do seu agir em sala de aula.

2.1 Ressignificação da Formação Docente

A partir da década de 1990, os professores passaram a ter suas vozes manifestadas em textos escritos e orais, resultantes das inúmeras maneiras de olhar para a prática. Essa legitimação permitiu uma integração entre ações, crenças e propósitos presentes no convívio social. Nessa direção, a formação de professores tem sido compreendida como um objeto de estudo recente no âmbito investigativo, tendo em vista o crescimento no número de publicações acerca do tema. Considerando que a nova era requer um profissional que atue em um contexto de trabalho complexo e diversificado, é urgente que esse processo formativo ocorra na mudança e para a mudança, através de estímulos que cooperem com o conjunto de professores (Imbernón, 2011).

Ao pensar nestes estímulos, a Linguística Aplicada (doravante, LA) compromete-se com a construção de pesquisas associadas às demandas sociais, em vez de limitar-se em fortalecer suas próprias teorias, ela dialoga com diversas vozes, pertencentes às comunidades minoritárias e invisibilizadas. Para Moita Lopes (2006), a produção de conhecimento não pode ser imune ao modo como as pessoas vivem no cotidiano, é necessário problematizá-la, como forma de evidenciar e compreender as mudanças contemporâneas, através de um processo de renarração ou redescção da vida social. Nesse sentido, o autor sugere um linguista aplicado com um trabalho de investigação situado no mundo, atrelado à pesquisas que respondam as questões do vigente século.

Sob esse viés, há uma intensa imbricação entre teoria e prática, tendo em vista a “multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem”. Não é mais possível visualizar uma teorização que ignore a prática, uma vez que o sujeito na LA está sendo reposicionado e tendo sua voz contemplada (Moita Lopes, 2006, p. 101).

Nesses contextos, as identidades docentes são legitimadas e novos caminhos paradigmáticos são direcionados para processos de reflexão investigativa (Gonçalves; Silva; Góis, 2014; Miller, 2013).

Na contemporaneidade, a pesquisa reflexiva é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético (Miller, 2013, p. 115).

Logo, faz-se necessário investigar mais os espaços e os processos formativos como forma de contribuir com oportunidades para a ressignificação da vida no contexto de sala de aula, com futuros professores, alunos e formadores que expressam suas próprias questões e almejam entender e dialogar com seus parceiros no cotidiano educacional (Miller, 2013).

De acordo com Miller (2013, p. 100), existem quatro razões que justificam uma pesquisa na área da formação docente, alicerçada na LA: Primeira, “fortalecimento acadêmico”, para aprofundar os processos de formação inicial e continuada; segunda, manifestação no campo metodológico, por conta do desenvolvimento de inovações investigativas relacionadas às pesquisas “qualitativa e interpretativista nas ciências sociais”; terceira, ordem política dentro do âmbito acadêmico, em função de um “*status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior”; e, por fim, a quarta razão, “questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores”.

Com base nestes argumentos, é possível dizer que a LA possibilita pensar a formação docente para além do contexto institucional, envolvendo não apenas os professores formadores, mas também os que estão como pesquisadores em formação inicial e continuada. Há uma preferência e emergência em trabalhar em conjunto, para compreender as complexidades e desafios, buscando oportunidades para novas formas de atuação (Miller, 2013).

Essa realidade é evidenciada por Pfromm Netto (2011) como um terceiro milênio que marca uma trajetória de transições, rupturas e inovações ao sinalizar a elaboração de

uma formação docente renovada e questionadora (Freire; Leffa, 2013). De acordo com Nóvoa (2017, p. 1112), é preciso intensificar as dimensões profissionais, distanciadas de uma visão limitada, porém em busca de modelos que “renovem a profissão e que sejam renovados por ela”. Desse modo, as reflexões acerca da sua ressignificação estão presentes nas discussões de alguns autores que defendem tal proposta.

Segundo Schön (2000), em seu texto “Preparando os profissionais para as demandas da prática”, é preciso observar, no âmbito profissional, a existência de dilemas que apontam para uma nova epistemologia da prática e um repensar da educação em função da prática reflexiva. Ele menciona que, nos últimos anos, tem crescido a percepção de distanciamento entre pesquisadores e profissionais. Significa dizer que a pesquisa não está apenas separada da prática profissional, porém também tem apresentado divergências no que se refere às necessidades e interesses dos profissionais atuantes. Para tanto, Schön (2000, p. 25) propõe que a formação profissional deve inserir a experiência de aprender através do fazer e enfatiza a presença do talento artístico para uma boa instrução. Sendo assim, será imprescindível a busca por exemplos em lugares como: “currículo dual das escolas, nos aprendizados e nas atividades de ensino prático que os profissionais encontram ou criam para si mesmos e nas tradições divergentes de ateliê e conservatório”. Além do foco na prática como forma de amenizar o distanciamento entre academia e escola, o autor sugere que os profissionais devem ser preparados para o imprevisível, e não apenas com investimentos técnicos e instrumentais, tendo em vista a recorrência de zonas indeterminadas da prática que escapam aos modelos da racionalidade técnica.

A proposta de Schön (2000) dialoga com as discussões empreendidas por Freire e Leffa (2013) que abordam a emergência de um paradigma complexo, interligado com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade. De acordo com os autores, o paradigma tradicional apresentou méritos, viabilizou a democratização do conhecimento, além de proporcionar legitimação pública e científica; entretanto sua trajetória histórica simplista e sequencial conduziu a sociedade a uma concepção de vida alicerçada em “competitividade, isolamento, individualismo e materialismo extremado” (Freire, Leffa, 2013, p. 63). Com base nisso, faz-se necessário construir paradigmas associados aos padrões e modelos que interpretem a realidade vivenciada. Tal convicção é sugerida por Freire e Leffa (2013) a partir da priorização do sujeito e da sua ação sobre si mesmo.

Ao pensar na formação docente relacionada ao paradigma da complexidade, os autores partem da teoria tripolar, desenvolvida por Pineau (1988) e caracterizada por três

movimentos: personalização, socialização e ecologização, são eles que originam, respectivamente, três polos de formação: a) autoformação – indivíduo responsável pela sua própria formação, há uma ação do eu; b) heteroformação - ação dos indivíduos uns sobre os outros, há uma dimensão social, coformação; e c) ecoformação – ação do meio ambiente sobre os indivíduos, dimensão ambiental. A teoria tripolar não ocorre de modo isolado, em dada situação uma pode até se destacar em relação às outras, mas há complementaridade dos polos de formação, garantindo assim, constituição unitária nos processos formativos.

Ainda com relação à ressignificação da formação docente, Nóvoa (2017) parte do conceito de “posição” com o intuito de apresentar cinco importantes dimensões que associam a vida pessoal com a vida profissional e a vida profissional com a ação pública. Em seu artigo, intitulado “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, o autor defende que o conhecimento científico e cultural deve ser o alicerce para a formação profissional universitária, principalmente, quando se trata do ensino, uma vez que tudo passa a ser “volátil, enganador, etéreo, dificultando o esforço de educar” (Nóvoa, 2017, p. 1120).

No que se refere às cinco dimensões propostas para a formação de professores, temos: disposição pessoal; interposição profissional; composição pedagógica; recomposição investigativa; e exposição pública.

A primeira, “Disposição pessoal: como aprender a ser professor?”, enfatiza a necessidade de espaços e tempos que possibilitem um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Faz-se imprescindível um acompanhamento e reflexão acerca da profissão desde o primeiro dia de aula na universidade, como forma de combate à evasão e, conseqüentemente, à “desmoralização” e ‘mal-estar” dos docentes. Para tanto, aprender a ser professor demanda três dimensões centrais: a) desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Os professores precisam de uma densidade cultural para dialogar com os alunos, ou seja, um contato constante com a ciência, com a literatura e a arte; b) dimensão ética, por considerá-la importante na vida profissional do professor, como um compromisso com a educação dos alunos; e c) preparação do professor para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. O dia a dia o conduzirá a situações e decisões inesperadas, exigindo uma dimensão humana para atender a determinadas responsabilidades.

A segunda, “Interposição profissional: como aprender a sentir como professor?”, sugere uma formação de professores em contato com a profissão. Não há formação sem a participação de outros profissionais da área. Nóvoa (2017) defende a construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, escolas e professores. Esta parceria

evidencia a distinção nas funções dos envolvidos no processo, porém respeita a igualdade entre todos e a capacidade real de participação. Esse equilíbrio evita a transformação das escolas em um “campo de aplicação” e permite uma significativa formação docente.

A terceira, “Composição pedagógica: como aprender a agir como professor?”, reconhece que, se esse terceiro conhecimento não for levado em consideração, a formação de professores se reduz entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico. Nessa direção, o autor a define a partir de três aproximações distintas: A primeira, baseada em Spinoza, faz referência a três gêneros do conhecimento: a) um professor despreparado em sala de aula lida com situações externas, demarcadas pelo comportamento dos alunos e atitudes involuntárias; b) domínio da sala e suas relações; e c) compreensão acerca do ensino. A segunda aproximação parte do conceito de tato pedagógico, utilizado por Herbart, e compreende o senso, inteligência ou compostura pedagógica, associada à ação exercida pelos professores. A última, por sua vez, aborda a ideia de discernimento, cujo professor, ao lidar com o conhecimento, lida também com as situações de relação humana. Abrange a “capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional” (Nóvoa, 2017, p. 1127).

A quarta, “Recomposição investigativa: como aprender a conhecer como professor?”, assegura que o que mais interessa é o modo como a própria profissão insere em seu cotidiano uma prática de pesquisa, uma reflexão profissional própria, realizada com base na análise sistemática do trabalho, por meio de trabalho colaborativo com os colegas da escola.

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Por sua vez, a quinta, “Exposição pública: como aprender a intervir como professor?”, menciona que a educação tem vivido tempos de incerteza e grandes transformações. O advento do mundo digital pode facilitar e apresentar mudanças no contexto escolar, entretanto também pode trazer consigo a mobilização de ações sociais fora dela. Portanto, a profissão docente não se encerra dentro do âmbito profissional, se estende para o espaço público, através da vida social pela composição do coletivo. Por isso, a profissão docente posiciona-se no interior da profissão e posiciona-se publicamente.

Com base nas discussões empreendidas pelos autores mencionados acima, pode-se dizer que a formação docente vivencia momentos de transição paradigmática. Não há como

visualizar as universidades e o contexto escolar distanciados das urgentes necessidades de mudança. Nesse processo, o professor e os discentes em formação entram como importantes aliados que devem não mais ser apenas objetos de investigação, mas participantes dessa busca pela ressignificação da formação de professores. Para tanto, suas vozes precisam ser ouvidas e os espaços acadêmicos ampliados.

Ao pensar nisso, adentramos no propósito desta pesquisa já que ela viabiliza o acesso ao que foi enfrentado pelos professores participantes e possibilita uma investigação que está ambientada em uma atuação que caminha para reflexões acerca da formação, prática e perspectivas futuras na área docente. O livro “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” de Philippe Perrenoud (2001), embora contabilize mais de duas décadas, se faz muito necessário por dialogar e suscitar discussões que permeiam o que foi vivenciado durante a pandemia por professores, pais, alunos e todos que fazem parte da educação.

O autor nos faz pensar no quão complexa é a função da escola, tendo em vista a heterogeneidade do público e por simbolizar um recorte da vida social. Ele ainda menciona que ensinar envolve enfrentar essa complexidade que se tornou ainda mais patente com o ensino remoto. Ouvir relatos de professores que precisaram em um curto espaço de tempo adquirir conhecimento de ferramentas tecnológicas que foram a alternativa para a continuidade das suas aulas ou que precisaram lidar com a falta de boa parte dos alunos, por questões socioeconômicas que impediram a sua continuidade escolar são algumas situações que transpareceram a fragilidade em tempos de isolamento social e a real associação entre ensino, urgência e incerteza. Além disso, retornar para o ensino presencial só aumentou e evidenciou tamanha disparidade a ser superada nos próximos anos, tarefa essa que extrapola as paredes escolares ou a própria função docente. Sendo assim, abordar os saberes e desafios deste profissional é indispensável.

2.2 Formação e atuação docente: entre saberes e desafios

Faz-se necessário um diálogo ainda mais afincado entre teoria e prática/academia e escola, por meio de uma formação docente que conduza o profissional para o imprevisível, não apenas por meio de instrumentalização ou apresentação de técnicas, porém urge a importância de compreender a existência e o encontro com zonas indeterminadas da prática, cujas incertezas e conflitos escapam aos cânones da racionalidade técnica (Schön, 2000).

António Nóvoa (2017) menciona que o novo caminho para a formação de professores perpassa, entre outros, o reconhecimento da existência de um problema, a recuperação do conceito de profissão, como forma de buscar as dimensões e construção de modelos de formação que renovem a docência e sejam renovados por ela. Para isso, o autor enfatiza a valorização da preparação, entrada e desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, são apresentadas três deslocações: a) valorização do continuum profissional, através da formação inicial, formação continuada e ligação dos diversos momentos da formação com a vida profissional docente; b) buscar inspiração em outras profissões universitárias, por meio da compreensão do que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária; e c) necessidade de definir a especificidade da formação profissional, levando em consideração que o docente lida com a dimensão humana, com a incerteza e imprevisibilidade, além de inserir os profissionais experientes neste processo.

No que se refere à inserção de professores atuantes no contexto de formação docente, Tardif (2012) propõe um repensar da relação entre teoria e prática ao enfatizar que o trabalho dos professores em profissão demonstra um espaço prático de produção, modificação e ressignificação dos saberes com a presença de teorias e conhecimentos próprios do ofício docente. Diferentemente do que ocorria na concepção tradicional, ao dicotomizar teoria e prática, tendo os docentes como aplicadores de conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, Tardif (2012) propõe a visibilidade dos professores de profissão como sujeitos do conhecimento. É necessário incluí-los na produção dos saberes, tendo em vista a sua contribuição em pesquisas que cooperam com o saber prático e as outras lógicas de ação. Nesse sentido, eles seriam vistos como colaboradores e até copesquisadores, ao inserir-se em investigações para o ensino e para a profissão. Ainda segundo o autor, tal mudança acrescenta os interesses, pontos de vista, necessidades e linguagens que evidenciam as demandas e desafios da prática docente.

Refletir acerca dos desafios vivenciados na formação e atuação docente é enfatizar a problematização mencionada por Tardif (2012), quando situa que na cultura moderna e contemporânea “os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem [...] ser considerados como dois fenômenos complementares” (Tardif, 2012, p.34). Porém, enquanto a produção de novos conhecimentos se impõe de modo indiscutível, as atividades de formação ficam em segundo plano. Nesse sentido, o corpo docente e a comunidade científica sinalizam dois grupos destinados a diferentes funções,

sem relação entre si. Há uma separação entre pesquisa e ensino. Segundo Tardif (2012), essa visão fabril dos saberes dá destaque à dimensão da produção,

[...] é necessário dizer que todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (Tardif, 2012, p. 35).

Para tanto, o autor descreve quatro tipos de saberes associados ao corpo docente:

- a) Saberes da formação profissional: são aqueles disseminados pelas instituições de formação docente. As ciências humanas e ciências da educação buscam produzir conhecimentos que possam ser incorporados à prática do professor, ou seja, destinam-se à formação científica ou erudita dos professores. Tal articulação pode ser contemplada na formação inicial ou continuada do corpo docente.
- b) Saberes disciplinares: envolvem os conhecimentos sociais definidos e elencados pela instituição universitária. Eles também estão integrados à prática docente, por meio da formação dos professores, seja inicial ou continuada, nas várias disciplinas disponibilizadas pela academia. Fazem parte dos diversos campos do conhecimento e surgem da tradição cultural e social.
- c) Saberes curriculares: equivalem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (Tardif, 2012, p. 38). Eles são apresentados no formato de programas escolares que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores.
- d) Saberes experienciais: consistem na cultura docente em ação, uma vez que não surgem das instituições de formação ou dos currículos, nem muito menos estão sistematizados em doutrinas ou teorias. Na verdade, envolvem os saberes práticos que direcionam os professores à interpretação e à compreensão da prática cotidiana em todos os seus aspectos. Além disso, o professor não atua sozinho, mas está em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Nesse sentido, os saberes experienciais possuem três objetos: I) as relações e interações que os docentes introduzem e fortalecem com os demais atores no contexto de sua prática; II) as várias responsabilidades e regras às quais o seu trabalho exige; e III) a instituição enquanto um ambiente sistematizado e constituído de diversas funções.

Com base nisso, é substancial mencionar a importância do professor ao tornar esses quatro saberes elencados como significativos para o processo formativo de ensino e aprendizagem. Logo, investigar as reconfigurações adaptativas nas práticas laborais docentes em contexto remoto situa uma discussão em meio a um contexto pandêmico. Tal realidade tornou ainda mais patente a urgência em olhar e dar voz a esse profissional que precisou adaptar-se de modo repentino, submeter-se a uma exposição sem precedentes e tornar ensinável os conteúdos de sua disciplina, sem a previsão de retorno ao contexto de aulas presenciais. Para tanto, essa pesquisa dialoga com a epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo, por sinalizar um modelo de análise de texto que permite acessar o âmbito do agir docente. Sendo assim, o próximo subtópico estará embasado no ISD, como forma de alicerçar os questionamentos e objetivos traçados.

2.3 Linguagem e trabalho: uma abordagem do interacionismo sociodiscursivo

O estudo das concepções de linguagem e trabalho fundamentadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) extrapola a linguística e integra-se ao humano, com foco na dinâmica que compõe as práticas de linguagem. Sendo assim, o ISD objetiva expressar o papel central da linguagem “no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (Bronckart, 2007, p. 20).

Jean-Paul Bronckart, respeitado internacionalmente por seus estudos sobre os encadeamentos entre linguagem e desenvolvimento humano, defende uma epistemologia que compreende a linguagem de modo centralizado, “tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações”. (Bronckart, 2006, p. 7). Associado ao legado de Saussure, Volochinov-Bakhtin, Spinoza, Marx e Vigotski, Bronckart revelou seu posicionamento com a edição traduzida da obra “*Activités langagières, textes et discours*”. Esse livro apresenta reformulações e resultados teóricos de várias investigações empreendidas pelo autor e por seu grupo de pesquisa, a saber: Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Auguste Paquier, Joachin Dolz, entre outros. Tal publicação já tem quase três décadas e tem instigado a expansão da esfera investigativa, englobando agora o campo do trabalho, conduzindo os estudos anteriores às mudanças no conceito de ação e atividade “tanto as que envolvem a linguagem quanto as não verbais, a aprofundamentos e

reformulações do modelo de análise proposto, e até a posicionamentos políticos e éticos mais claros” (Bronckart, 2006, p. 8).

A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo está ancorada no movimento do interacionismo social, comportando-se como uma variante e uma extensão. Originalmente, essa versão (Mead ou Vygotsky) considerou três princípios gerais:

- I) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
- II) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável corpus da filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
- III) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à epistemologia positivista herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc, do funcionamento humano e, de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram (Bronckart, 2006. P. 9-10).

São aceitos pelo ISD todos os princípios fundadores do interacionismo social, porém refutam a atual fragmentação das Ciências humanas/sociais. Na verdade, o ISD não se dedica exclusivamente à linguística, à psicologia ou à sociologia, é uma corrente da ciência do humano. Sua particularidade propõe que o dilema da linguagem é plenamente central ou determinante para essa ciência do humano (Bronckart, 2006). E é pensando no contexto humano e na “análise das características da linguagem e de seu efeito sobre as condições desse funcionamento” que o agir ressurge e é instaurado pela corrente interacionista-social. As teorias exclusivamente sintáticas não conseguem apresentar a devida dimensão humana, faz-se necessário refletir acerca das novas urgências sociais. O final do século XX visualizou a contingência e o desdobramento de “novas disciplinas de intervenção, como a Ergonomia, a Análise do Trabalho, as Didáticas Profissionais e as Didáticas Escolares” (Bronckart, 2008, p. 10). Mas antes de debruçarmo-nos sobre as discussões que envolvem o trabalho docente, daremos lugar ao modo como a língua e a linguagem são compreendidas no Interacionismo Sociodiscursivo.

2.3.1 Concepção de Linguagem à luz do ISD

Por muito tempo a linguagem foi compreendida fora das práticas sociais por ela materializadas. Sua dimensão ativa opõe-se ao caráter unívoco defendido por seus autores, entre eles, Platão, ao buscar “estabelecer o caráter ‘natural’ das palavras”, Aristóteles, que afirmou “que as proposições verbais são ‘fiéis mensageiras’ das estruturas lógicas do mundo”, como também, a Gramática de Port-Royal, cuja defesa envolve a existência de “estruturas languageiras universais que se baseiam nas operações de julgamento e de raciocínio humano”. Tais pensamentos a consideraram como um “mecanismo secundário, de tradução de estruturas ‘outras’ que a determinariam” (Bronckart, 2008, p. 70).

Somente a partir do século XIX a linguagem passou a ser vista e investigada como uma atividade (social) específica, ou uma atividade de discurso. Segundo Bronckart (2008), essa nova visualização originou-se radicalmente na obra de Humboldt, relacionando-se com a capacidade da espécie humana e as várias línguas naturais.

Para o autor, não se tratava mais, como na tradição anterior, de analisar a linguagem universal primeiro e, depois, abordar as línguas naturais que realizariam socialmente essa capacidade. Ao contrário, tratava-se de admitir que a linguagem só existe em línguas naturais, que, portanto, deveriam ser estudadas, primeiro, em sua diversidade, para depois se poder determinar o que podem ter em comum e, principalmente, para se estabelecer o que, em cada uma delas, reflete a totalidade das propriedades daquilo que podemos chamar de linguagem (Bronckart, 2008, p. 70-71).

Assim sendo, ele defende que do mesmo modo que a linguagem só existe nas línguas naturais, estas se fazem presentes nas práticas verbais, relacionadas ao agir “dirigido a”, ou seja, o próprio discurso (Bronckart, 2008).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Habermas reconhece a linguagem como atividade, enfatizando sua dimensão comunicativa. É nela que os membros de um grupo estabelecem o que é o mundo em que estão inseridos, bem como a definição dos contextos do agir “e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento” (Bronckart, 2008, p. 72).

Todavia o desenvolvimento mais significativo da visão de Humboldt está em Coseriu. Para ele, mesmo que a dimensão comunicativa da linguagem seja, sem dúvidas,

importante, configura-se apenas como um aspecto de sua dimensão basilar, a de ser atividade significante (Bronckart, 2008).

Nesse sentido, Bronckart (2008) sinaliza cinco teses que atestam o posicionamento deste autor, dentre elas: a) a linguagem é manifestada de modo concreto segundo uma atividade humana particular, por meio do falar e sendo dirigida a um outro, sendo essencialmente mostrada no diálogo; b) A fala só é realizada através de uma língua, com locutor membro de uma comunidade ou que tenha adotado a tradição languageira desta; c) A atividade de linguagem é criativa, envolve a transformação permanente das línguas e o seu aspecto livre, no sentido filosófico do termo, o que significa que ela pode se dirigir a qualquer objeto ou que, necessariamente seu objeto é infinito” (Bronckart, 2008, p. 73); d) A atividade livre da linguagem está relacionada ao significante. É por meio dela e de seus significados que a existência das coisas são constatadas, não se configurando simplesmente como “produção de signos naturais para significados já dados, mas [...] como criação de conteúdos e de expressão” (Bronckart, 2008, p. 73); e) Mesmo que a linguagem seja social, não é possível considerar que a língua se manifeste como algo imposto aos falantes, tendo em vista seu caráter intersubjetivo, tanto por conta do seu “sentido de uma solidariedade com uma tradição histórica quanto no sentido de uma solidariedade com uma comunidade falante, que é, por sua vez, histórica” (Bronckart, 2008, p. 75).

Com base nessas teses, Bronckart (2008, p. 75), menciona que é possível dizer que há relação entre a posição de Saussure e Coseriu, por compreender que a língua é fundada na prática da fala, suas dimensões estruturais só podem ser apreendidas “em um segundo momento, por meio de um processo de abstração relativamente artificial”, sendo chamadas por Saussure de prática de discurso, sendo ocultada pelos redatores do Curso de linguística.

Ao estender tais reflexões acerca da linguagem para a abordagem proposta por Vygotsky, o pensamento, a linguagem e a imersão social apresentam enfoques intrínsecos na composição do falante, “todo pensamento é semiotizado e todo processo de semiotização implica a e está implicado na interação social” (Matencio, 2007, p.56). Nas palavras de Matencio (2007), existem coincidências entre as abordagens vygotskianas e o ISD, no que se refere ao desenvolvimento humano, por não haver indissociabilidade entre pensamento e linguagem. Já que desde cedo o entorno social atribui significação à ação da criança, a socialização é promovida, contribuindo de modo definitivo para sua incorporação, através da linguagem, nas práticas sociais, possibilitando a construção de conhecimentos. Sendo

assim, a autora compreende que o avanço mais significativo na epistemologia do ISD está implicado na abordagem pragmática da ação de linguagem. As pesquisas que se baseiam nessa linha contemplam a ação de linguagem, ao mesmo tempo, “como reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e condição para sua existência” (Matencio, 2007).

Nesse sentido, pode-se dizer que no processo de textualização (em uma língua particular e em um gênero específico) processos sociais são indiciados, retratando a linguagem em funcionamento (Matencio, 2007). Além disso,

[...] o texto é concebido como resultado de ações simbólicas, não exclusivamente linguísticas, já que diferentes sistemas de conhecimento contribuem para a textualização, ou que o texto é fruto de ações e atividades de linguagem que envolvem o sistema verbal e sistemas não verbais. (Matencio, 2007, p. 57)

Tal encadeamento envolve o falante na construção de um quadro de referência, vinculando um contexto de situação a uma prática discursiva, baseados em seus esquemas de ação, que o conduzem a atuar “com seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos” (Matencio, 2007, p. 57). Para tanto, situar o cerne desta investigação no âmbito do agir docente exige esse olhar para as práticas laborais destes por meio da linguagem. Ela é a peça chave para o acesso à atuação desses profissionais que utilizaram reconfigurações adaptativas ao longo do processo de ensino na pandemia da Covid-19. Sendo assim, nada mais necessário do que refletir acerca do trabalho desses professores, com base no ISD.

2.3.2 Concepção de Trabalho à luz do ISD

O interesse pelo trabalho dos professores surge a partir da urgência do complexo trabalho educacional, fruto do avanço “natural” dos trabalhos de didática das disciplinas, primordialmente, da didática das línguas. Ademais, de maneira complementar, esse interesse também está relacionado ao “encontro relativamente recente do campo da didática das disciplinas escolares com o da ergonomia ou o da análise do trabalho” (Bronckart, 2006, p. 204).

Historicamente, em todos os países, os sistemas de ensino tornaram-se, constantemente, “objeto de movimentos de reforma e/ou de renovação”, desde final do

século XIX, com a implantação das escolas públicas e obrigatórias (Bronckart, 2006, p. 204). Isso pode ser justificado por conta do processo de adaptação vivenciado frequentemente pela escola, tendo em vista as novas perspectivas resultantes das ascensões sociais e econômicas, como também dos novos estudos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares, desenvolvidos especialmente no âmbito científico (Bronckart, 2006).

Acerca das formas e dos significados do termo trabalho nas sociedades ocidentais, é possível mencionar que o primeiro desses significados é apresentado na Bíblia, portando um sentido negativo. Ele estaria relacionado ao agir humano sobre a natureza, objetivando à sobrevivência física da espécie, em decorrência do pecado de Adão e Eva e da sua condenação. Na Grécia e em Roma, os escravos ficavam responsáveis pelas atividades econômicas de manutenção e de fabricação de bens materiais (Machado, 2007).

Tradicionalmente as sociedades designavam o agir humano com base em um único termo – *ergon* em grego, por ex. – o surgimento do termo “trabalho” nas línguas românicas remonta ao início do século XVI, sendo derivado justamente de *tripalium*, instrumento utilizado para punição dos escravos romanos (Machado, 2007). No que se refere a uma valoração positiva, de acordo com Fragnière (1987, apud Machado, 2007), sua atribuição específica surge com a Reforma e a ética protestante que propagava que um bom cristão precisava contribuir ativamente com a situação social e econômica para a glória de Deus.

Todavia, no século XVIII, a partir da emergência e estruturação do andamento do trabalho fabril, o termo tem sua valoração positiva consolidada, começando a ter o seu sentido constituído no final desse mesmo século, segundo historiadores e antropólogos (Machado, 2007). No que diz respeito aos modos de execução efetiva do trabalho, foi no início do século XX que o formato de estruturação do trabalho industrial recebeu sua primeira legitimação com Taylor (/1965). Ele apregoava uma ciência do trabalho delineada

como um conjunto de procedimentos e técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser dispendido, visando ao controle total de sua execução, a uma maior produtividade e a maiores lucros (Machado, 2007, p. 85).

Vinculado ao taylorismo e ao fordismo, sobretudo nos Estados Unidos, até o final da Segunda Guerra mundial, os estudos comportamentais, baseados em testes para

recrutamento de pessoas, eram privilegiados. O intuito era contribuir com o crescimento da produtividade, para adaptação dos sujeitos ao trabalho, a partir do desempenho de determinadas tarefas. Porém, no período pós-guerra, a França passou a discordar de tais teorias e práticas elaboradas nos Estados Unidos, o objetivo passa a ser a melhoria das condições de trabalho. Nessa direção, a ergonomia de vertente francesa surge com a finalidade de analisar a atividade humana em situação de trabalho, considerando sua multidimensionalidade, envolvendo o funcionamento “fisiológico, cognitivo, afetivo e social”. Significa dizer que o enfoque está no funcionamento integral do trabalhador, sem priorizar apenas o que era possível observar, mas pensando em todas as dimensões que o constituem (Machado, 2007, p. 86).

Segundo Ferreira (2000, apud Machado, 2007), foi no início de 1970 que a ergonomia foi fortalecida, com as contestações dos trabalhadores franceses aos modelos taylorista e fordista e no momento em que os sindicatos passam a solicitar aos ergonomistas o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com as condições de trabalho.

Assim, pode-se dizer que a ergonomia francesa ganhou seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo, com inúmeras pesquisas demonstrando como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador (Machado, 2007, p. 86).

Nesse contexto, Clot (2010) menciona que a ergonomia e a psicologia do trabalho insistem na diferenciação entre tarefa prescrita e atividade real, sendo esta o que se faz e aquela o que deve ser feito. Entretanto, o autor buscou ir além, tendo em vista a existência de uma divergência entre atividade realizada e atividade real.

[...] O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto. [...] A atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. (Clot, 2010, p. 103-104).

Essa distinção sinaliza que a atividade subtraída ou ocultada não está ausente e interfere no peso da atividade presente. Sendo assim, a sua retirada da análise do trabalho significa dispensar, de modo artificial, os que vivenciam os conflitos vitais que buscam ficar livres no real. “O realizado não tem o monopólio do real” (Clot, 2010, p. 104).

Nas palavras de Bronckart (2006), o trabalhador é visto como um autêntico ator e não apenas como aquele que executa prescrições. Em se tratando do trabalho prescrito, tem relação com a predefinição presente em documentos elaborados por empresas ou instituições, “que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. [...] uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; [...] projetos didáticos, manuais”. Enquanto que o trabalho realizado caracteriza as “diversas tarefas realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. [...] a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível.” (Bronckart, 2006, p. 208).

A partir desse breve percurso histórico, Machado (2007) enfatiza uma reiteração dos ergonomistas que compreendem o trabalho como enigma. Tal comparação não se distancia do modo como o trabalho docente é visto e sinaliza que essa herança abrange importantes categorias teóricas com as quais iremos lidar no campo de ação desse profissional.

Desse modo, ao pensar especificamente no trabalho desenvolvido pelo professor, Machado (2007) menciona que é necessária a obtenção de resultados positivos, com o objetivo de:

- a) Reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) Escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) Apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir.
- d) Selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) Servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) Encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (Machado, 2007, p. 93-94).

É perceptível que o trabalho docente está associado a um contínuo processo de reelaboração e readaptação, com base nas situações reais vivenciadas em sala de aula. O agir do professor perpassa escolhas, manutenções e reorientações de acordo com as necessidades de cada situação. Ao longo do enfrentamento pandêmico com o ensino remoto, as escolas, professores, alunos e profissionais envolvidos puderam conhecer esse movimento adaptativo em relação ao planejamento, seleção de conteúdos e materiais didáticos a serem utilizados durante as aulas.

Sendo assim, para dar conta das práticas laborais do professor, bem como as ressignificações utilizadas e situadas no quadro epistemológico e metodológico do ISD, partiremos dos modelos de análise apresentados por Bronckart (2012), em seu livro “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” no que se refere às condições de produção e os mecanismos enunciativos presentes no folhado textual. Acreditamos que tal escolha atenderá aos questionamentos e objetivos da nossa pesquisa.

2.3.3 Linguagem e trabalho: modelo de análise ancorado no ISD

As ações de linguagem estão relacionadas às propriedades do mundo físico, social e subjetivo, podendo exercer influência sobre as situações de produção. Tendo em vista que nessas representações sociais o agente dispõe somente de aspectos particulares, é necessário diferenciar a situação de ação de linguagem externa (especificidade do mundo formal, conforme descrição de uma comunidade de observadores) da situação de ação interna (representações desses mundos mencionados, interiorizada por algum agente). Vale salientar que é a situação de ação interiorizada que interfere na produção de um texto empírico (Bronckart, 2012).

Para tanto, Bronckart (2012) situa que a organização textual pode sofrer influência a partir do *contexto de produção*, cujos fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro é o *mundo físico* e o segundo *mundo social e subjetivo*, conforme Quadro 01 a seguir.

Quadro 01- Contexto de produção

Mundo físico	Mundo sociosubjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • O lugar de produção – lugar físico em que a produção do texto é realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar social – quadro de qual formação social, instituição ou modo de interação do texto produzido, seja escola, família, mídia, interação comercial, interação formal, entre outros.

<ul style="list-style-type: none"> • O momento de produção – relacionado à duração temporal do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • A posição social do emissor – papel desempenhado na interação em curso, podendo ser professor, pai, cliente etc.
<ul style="list-style-type: none"> • O emissor – também chamado de produtor ou locutor, refere-se à pessoa ou máquina que produz fisicamente o texto, seja oral ou escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • A posição social do receptor – conforme um destinatário, seu papel pode ser de aluno, criança, colega, subordinado etc.
<ul style="list-style-type: none"> • O receptor – associado aos que recebem concretamente o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo – associado à interação, envolve o ponto de vista do enunciador ou efeito que o texto pode exercer no destinatário.

Fonte: Quadro construído com base em Bronckart (2012)

Após a possibilidade de uma primeira análise relacionada ao *contexto de produção*, Bronckart (2012) indica um outro nível de investigação que concebe a organização de um texto constituído por três camadas superpostas semelhante a um folhado, entre eles: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*, de acordo com o Quadro 02 a seguir.

Quadro 02 – Folhado textual

<p>1ª Infraestrutura geral do texto</p>	<p>Formado pelo <i>plano mais geral do texto</i> (enquadra-se na organização de conjunto do conteúdo temático, visualizado no processo de leitura e podendo ser codificado em um resumo), pelos <i>tipos de discurso</i> (diversos segmentos que o texto comporta), pelas <i>modalidades de articulação</i> entre esses tipos de discurso (dentre as possibilidades,</p>
--	--

	<p>podem ser utilizados por meio do uso de travessões, ao introduzir parágrafos e dos verbos de dizer) e pelas <i>sequências</i> que surgem eventualmente (modos de planificação de linguagem, desenvolvidos no interior do plano geral de texto, como sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.)</p>
<p>2ª Mecanismos de textualização</p>	<p>Exercem a função de criar séries isotópicas como forma de contribuir para o estabelecimento da coerência temática. Articulada a linearidade do texto, visualizam o destinatário, as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. A primeira delas é a conexão que é realizada por organizadores textuais, cujas transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência ou entre frases sintáticas. A segunda é a coesão nominal com a função de inserir os temas e/ou personagens novos, como também assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto, tendo a participação das anáforas e de sintagmas nominais. A terceira, por sua vez, assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto, tendo sua realização exercida pelos tempos verbais. No entanto, tais marcas morfológicas podem interagir com outras unidades de valor temporal, como advérbios e organizadores textuais.</p>

3ª Mecanismos enunciativos	Associados à manutenção da coerência pragmática ou interativa, auxiliam no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, como também traduzem as diversas avaliações acerca de algo presente no conteúdo temático.
-----------------------------------	---

Fonte: Quadro elaborado com base em Bronckart (2012)

Com base nesses modelos analíticos, partiremos do que está mais plausível para os questionamentos e objetivos traçados em relação com as práticas laborais dos professores participantes desta investigação. É necessário enfatizar que a atuação docente resgata todo o seu processo formativo, alicerçado nos saberes construídos ao longo do tempo, para que eles consigam dar conta das demandas da prática em contexto emergencial. Para tanto, o ISD se configura como uma metodologia epistemológica que possibilita o acesso à linguagem presente nos textos dos colaboradores dessa pesquisa, ou seja, a voz desses docentes nos aproxima do seu agir em sala de aula. Sendo assim, a próxima seção oportuniza discussões em torno da prática laboral docente e dos materiais e ferramentas tecnológicas.

3 PRÁTICA LABORAL DOCENTE E CONTEXTO ESCOLAR TECNOLÓGICO

A prática laboral docente configurou-se como decisiva para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. No âmbito das tarefas cotidianas dos professores, ela contribuiu com a reinvenção de materiais e ferramentas didáticas que evidenciaram os conhecimentos e práticas destes profissionais, como forma de legitimá-los no centro das pesquisas sobre o ensino em situações de urgência. Ademais, o universo escolar não imaginava ser inserido em contexto tecnológico de modo tão repentino. Houve uma imersão em salas de aula virtuais de maneira desenfreada, conduzindo-nos a refletir acerca das práticas laborais docentes, bem como destacar a diferença entre Educação a distância, ensino remoto e ensino híbrido, além do uso de materiais didáticos digitais e ferramentas tecnológicas.

3.1 Prática laboral docente

As discussões acerca do fazer profissional docente estão intrinsecamente relacionadas à compreensão dos determinantes históricos que circundam as concepções de sociedade, educação, escola e papel do professor. A partir disso, o âmbito educacional, bem como sua organização, funcionamento escolar e ação didática docente assumem diversas formas ao longo do tempo e atravessam considerações pertencentes ao campo da Didática (Farias, et al, 2008).

Farias et al (2008) parte das reflexões dos autores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo para construir as principais ideias que sustentam as teorias acerca do fazer docente. Dentre elas, temos:

A teoria positivista que compreende a sociedade como “uma grande máquina, um corpo vivo, em que cada uma de suas peças ou órgãos – os indivíduos – tem um lugar e uma função que lhe é própria” (Farias et al, 2008, p. 34). Essa perspectiva visualiza esse corpo em harmonia e perfeição, sem a necessidade de transformação, uma vez que a mudança suscitaria um risco, podendo comprometer o que está formado.

Quando há a ocorrência de desvios, eles são vistos como acidentais, esporádicos ou eventuais. Tal responsabilidade é designada aos indivíduos, entendidos como aqueles que

não cumpriram o que lhes foi atribuído. “Estes, por serem criaturas com ritmos, talentos, aptidões e capacidades próprias, é que se colocam à margem ou no centro do processo social” (FARIAS et al, 2008, p. 34). Para a teoria positivista, a única e autêntica ferramenta de equalização social para solucionar e recuperar esse desvio é a educação, por possibilitar a superação das diferenças e desigualdades. Nesse sentido, só a escola poderá readmiti-los novamente no sistema social.

Com base nessa linha de pensamento, quatro tendências pedagógicas, segundo Farias, et al (2008, p. 35) evidenciam explicações para este fenômeno, a saber: a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista. No que se refere à tendência tradicional, no momento em que os indivíduos estão na situação de excluídos, encontram-se desprovidos de conhecimento. Por esta razão, a escola se dispõe a ensinar “o produto final do saber científico e universal”. Em se tratando da renovada progressivista, dedica-se à discussão do fenômeno da marginalidade, por conta da falta indispensável nos indivíduos do desenvolvimento cognitivo para a formação do saber. Sendo assim, eles comportam-se como consumidores do conhecimento intelectual e cultural criado por outros, dependendo do patrimônio intelectual alheio. Quanto à renovada não-diretiva, “aposta na formação da personalidade, no autoconhecimento, na realização pessoal”. Para os que estão à margem e os que estão no centro do sistema, boas relações são tidas como positivas estratégias para enfretamento da desigualdade. Por sua vez, a tecnicista enaltece uma formação direcionada para o mercado de trabalho, preparando mão-de-obra com finalidade de produção em massa e padronizada, como forma de superar os processos de exclusão.

Farias, et al (2008) identifica essas tendências como reformistas, uma vez que não afetam os pilares que fortalecem a sociedade capitalista, ou seja, elas cooperam com a sua sustentação. Apesar do positivismo ainda ser predominante, existem os que buscam mudanças radicais, dentre eles, temos os teóricos crítico-reprodutivistas que desconstroem as ideias “positivas” no que se refere à organização social e escolar.

No que diz respeito às *Teorias crítico-reprodutivistas*, sua sistematização é radicalmente oposta ao positivismo. Ao visualizarem os problemas sociais, são contrários ao modelo capitalista e apontam o seu caráter desigual e excludente. Há uma defesa para a transformação e criação de uma nova ordem social. No entanto, nos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), em função dos objetivos dos que desfrutam dos meios de produção e poder político, tal mudança é inviável. Nesse contexto, os sistemas de ensino são prejudicados, por

representarem um instrumento de manutenção, conservação e reprodução desta estrutura social, sendo impossível o surgimento de propostas pedagógicas que busquem a fuga da ideologia do estado burguês.

Dentre as principais concepções teóricas crítico-reprodutivistas temos a **Teoria da Violência Simbólica**, apresentada por Bourdieu e Passeron; a **Teoria da Escola** enquanto Aparelho Ideológico de Estado, formulada por Althusser; e, a **Teoria da Escola Dualista**, de autoria de Baudelot e Establet (Farias, et al, 2008, p. 37).

Em se tratando da Violência Simbólica, seu processo formativo está associado à dominação imposta abusivamente pela cultura dominante. A ação política não é neutra e manifesta-se por meio do sistema escolar. A Teoria da Escola reserva um significativo lugar para a noção de ideologia, por evidenciar instituições do estado comportando-se como repressivas (ao utilizar a força em função da ordem) ou ideológicas (prioriza a ideologia e secundariza a repressão). Já a Escola Dualista, visualiza a escola dividida em duas: burguesia e proletariado, reverberando as classes dominantes e dominadas.

Por sua vez, a *Teoria Histórico-crítica ou Dialética* faz parte das Tendências Pedagógicas Progressistas que compreendem a sociedade embasada na “igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social” (Farias, et al, 2008, p.39). Nesse sentido, é papel da escola utilizar elementos teóricos e práticos nas classes trabalhadoras, com o intuito de transformar a realidade.

Situadas nesse bloco das Tendências Pedagógicas Progressistas, há a vertente Libertadora que sugere condições educativas como possibilidade para a geração de situações que desvendem o encobrimento da realidade. A intenção é impulsionar uma consciência política e, conseqüentemente, desordenar os que vivem à margem da sociedade. No que diz respeito à Tendência Libertária, sua defesa enfatiza que o alcance de propósitos progressistas não pode desconsiderar as “experiências coletivas e democráticas de organização grupal e de autogestão pedagógica” (Farias, et al, 2008, p. 40). Por fim, a Tendência Pedagógica Histórico-crítica menciona que o principal compromisso da educação escolar atesta aos dominados a pertinência crítica do saber científico e universal, configurando-se como uma ferramenta de luta, para a produção de um novo projeto social.

A partir disso, Farias, et al, (2008) identifica tais tendências como transformadoras, tendo em vista as modificações significativas no formato social capitalista, objetivando a organização de uma sociedade marcada pela ética do bem-comum. Há uma crença de que a

educação, interligada com os “movimentos sociais livres da tutela do Estado” (Farias, et al, 2008, p. 41), irão alicerçar esta obra, sendo responsável pela garantia de uma nova proposta de sociedade.

Ao examinar as teorias que embasam as práticas educativas reformistas e transformadoras, faz-se necessário visualizar suas particularizações metodológicas, uma vez que a ação didática sinaliza uma prática social, com base em ideais de escola e de sociedade. Ou seja, são resultados dos caminhos teóricos escolhidos e defendidos pelo professor. As discussões de Farias, et al, (2008) caracterizam como são visualizados o aluno, o professor, a relação professor-aluno, o ensino e a aprendizagem em cada tendência pedagógica Reformista e Transformadora, conforme síntese presente nos Quadros 03 e 04, a seguir.

Quadro 03 - Tendências Pedagógicas Reformistas

Tendências	Aluno	Professor	Relação professor-aluno	Ensino	Aprendizagem
Tradicional	Passivo e receptivo	Autoritário e detentor do conhecimento	Vínculo vertical e autoritário	Exposição verbal e unilateral do professor	Capacidade de retenção, memorização, armazenamento mecânico
Renovada Progressivista	Aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem	Facilitador e orientador do processo de ensino e aprendizagem	Professor assume uma postura mais respeitosa diante das diferenças individuais	Organização de situações desafiadoras	Aprender a aprender; aprender fazendo
Renovada Não-diretiva	Autonomia intelectual e emocional	Facilitador da comunicação do aluno com ele mesmo e com os outros	Afetividade no centro da relação	Promoção do desenvolvimento do eu do aluno; autoconceito positivo e realização pessoal	Ato individual, interno e intransferível, liberto de todo e qualquer direcionamento prévio e rígido
Tecnicista	Recebedor e fixador de informações, por meio de uma	Posição secundária, com execução do processo de ensino	Maior distanciamento, sob o argumento da objetividade, do	Processo de condicionamento humano, por meio de treinamento, moldura,	Concebida como mudança do comportamento em função de uma conduta ou

	diversidade de recursos e técnicas instrucionais	concebido e controlado por especialistas	profissionalismo e da impessoalidade	condicionamento, prevenção e controle de resultados	desempenho esperado
--	--	--	--------------------------------------	---	---------------------

Fonte: Quadro construído pela autora, com base em Farias et al, (2008).

Conforme Quadro 03, as Tendências Pedagógicas Reformistas estabeleceram alicerces de uma didática de ministrações com distinções de natureza metodológica que não interferem no sentido político do ato educativo escolar. Elas contribuíram para reforçar o modo de produção capitalista, por validar as desigualdades sociais como fato natural (Farias, et al, 2008). A partir disso, as tendências transformadoras objetivaram reverter essa crença.

Quadro 04 - Tendências Pedagógicas Transformadoras

Tendências	Aluno	Professor	Relação professor-aluno	Ensino	Aprendizagem
Libertadora	Ensina e aprende numa relação dialógica e horizontal	Mediador/introdutor de questões para problematização	Dialógica e horizontal	Problematização da prática social	Conhecimento que resulta da experiência, com superação gradativa
Libertária	Autogestão como ensaio para atuação social (conselhos, grêmios estudantis, eleições na escola, entre outros)	Coordenador, orientador do grupo, sem impor suas ideias e convicções	Defendem a democracia como princípio da convivência	Consciência crítica e prática transformadora	Apresentar respostas coletivas e organizadas que o projeto social democrático exige
Histórico-crítica	Participante de um processo recíproco	Mediador, colaborador e problematizador	Dialógica	Didática colaborativa, dialógica e problematizadora	Condição para que novas funções intelectuais sejam construídas

Fonte: Quadro construído pela autora, com base em Farias et al, (2008).

O Quadro 04 sinaliza que as Tendências Pedagógicas Transformadoras depositam na educação o papel de cooperar com o processo de modificação social. Há um direcionamento para a conscientização política, com práticas organizativas e exercício crítico do saber científico e universal.

Nesse sentido, a sistematização desse processo histórico, através da apresentação de tendências pedagógicas que interferem nas práticas didáticas do professor, contribui para uma melhor definição ou esclarecimento do que seriam as práticas laborais docentes. Significa dizer que a atuação dos professores colaboradores desta pesquisa não foi individual, nem muito menos isolada, todavia esteve interligada a posicionamentos teóricos que cooperaram com suas escolhas em sala de aula, em meio ao período emergencial pandêmico.

Atrelado a tal posicionamento teórico, também temos os caminhos percorridos pelo professor para o exercício laboral. Sua prática começa muito antes da chegada à sala de aula. Ela permeia uma intenção sistemática prévia que sinaliza o “planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola” (Farias, et al, 2011, p. 107). De acordo com Farias, et al (2011), que trata o ato de planejar numa perspectiva transformadora, todo esse processo começa no início do ano letivo, nas semanas pedagógicas e indica o que o professor espera que o aluno faça ou conheça, bem como a escolha de conteúdos ou atividades e quais recursos utilizar.

[...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (Farias, et al, 2011, p. 111).

Nesse sentido, as autoras mencionam que o planejamento se inicia por meio de procedimentos diagnósticos da realidade para, então, serem elencados os objetivos que se esperam alcançar, definidos os conteúdos e temáticas, recursos didáticos que serão utilizados, além da sistematização da avaliação da aprendizagem. No entanto, quando chega o momento de executá-lo, imprevistos podem acontecer, sendo necessário encará-lo de modo flexível, tornando-o processual, dinâmico, contínuo e circunstancial.

De acordo com Cicurel (2020), o agir professoral está interligado com práticas laborais complexas, associadas a uma cadeia de saberes e de saber-fazer que não pode ser

anulada. O professor precisa se ocupar de modo simultâneo de diferentes planos, entre eles: o conteúdo que precisa ser ensinado, a adequação ao programa e público, bem como a metodologia a ser utilizada. Ele lida com escolhas, incertezas, dilemas, dispondo de tempo limitado, diante de um público de discentes, com reações que não podem ser previstas por completo.

Nesse sentido, a autora parte de entrevistas realizadas com professores que concordaram em dar um retorno acerca da sua ação, como forma de dar visibilidade ao agir professoral, expressando-se sobre sua própria prática. Ao percorrer esse caminho, temos acesso ao repertório didático do docente, sua construção é apoiada na formação de um acervo variado de recursos que vai desde a formação acadêmica e pedagógica até a própria experiência de ensino, dando forma ao repertório empreendido. Ancorada em J. –C Beacco (2010), Cicurel (2020, p. 152-153) faz menção a quatro tipos de saberes didáticos que compõem a diversidade de elementos presentes na cultura de ensino, característico da didática do francês e das línguas, dentre eles: a) *os saberes científicos*: produzidos no âmbito institucional de pesquisas acadêmicas; b) *os saberes divulgados*: adquiridos de modo circulante, “os atores de um campo têm acesso aos saberes fundamentais sob forma ‘leve’, vulgarizada”; c) *os saberes especializados profissionais*: compõem a mesma fonte dos saberes profissionais e são pouco conhecidos, por apresentarem um elo com alguma prática singular; d) *os saberes comuns*: são os saberes sociais que podem indicar vários aspectos, desde representações das línguas, ideologias ou metodologias.

A partir desses saberes que permeiam a atuação docente, a autora pontua a existência de competências transmissivas para o exercício profissional do professor. Para que a aprendizagem aconteça, ele se utiliza de recursos profissionais e pessoais: I – Competência planificadora (indícios de planejamento); II – Competência linguístico-pedagógica (associada à metalinguagem); III – Competência que integra saberes sobre o grupo (apoia-se na percepção da personalidade dos alunos); IV – Competência cultural (saberes divulgados e comuns).

Tais caracterizações situam o professor numa prática que advém de saberes e competências diversas, há uma constituição plural para a atuação docente. Ao seguirmos esse percurso que subsidia a prática laboral, conseguimos refletir acerca do papel exercido pelos professores participantes desta pesquisa. Eles não atuaram de modo aleatório no contexto remoto, ao longo do período pandêmico, porém estavam situados em práticas que

circundam o fazer profissional do professor. Sendo assim, estavam ancorados em posicionamentos teóricos que circundam uma preparação prévia, através do planejamento, como forma de encarar os desafios que o momento e exercício em ambiente tecnológico exigiram, mas que também são formados através de saberes que a vida e a experiência em sala proporcionam.

3.2 Educação a distância X Ensino remoto X Ensino híbrido

De acordo com Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011), a modalidade de EaD não é algo novo, mas vem desde a utilização de textos escritos na civilização grega e romana como um modo de comunicação. Alguns autores mencionam que as mensagens trocadas por antigos cristãos (epístolas) já configuravam modelos de EaD. Outros, acreditam que o seu surgimento tem como marco o período da invenção da imprensa por Gutenberg (Rodrigues; Schmidt; Marinho, 2011).

Entretanto seu destaque se deu durante o crescimento dos sistemas de correio que possibilitaram aos alunos o estudo e a correspondência com seus tutores em sua própria residência. A princípio, como meio instrucional e na educação profissional e, posteriormente, como ensino regular e institucionalizado. Nesse contexto, passou-se a usar o rádio, seguido nas décadas de 60 e 70 dos recursos de áudio e vídeo, além de videocassete, televisão e computador (Rodrigues; Schmidt; Marinho, 2011).

Segundo Paiva (2020), o termo EaD tem sido usado como tipo de ensino, com material pré-produzido, elaborado sem aproximação entre professor e aluno. Nas palavras da autora, a EaD sempre foi encarada de modo preconceituoso, por não ser realizada em uma escola de quatro paredes, com professor e aluno presencialmente, porém a urgência em cumprir as medidas do Ministério da Saúde, desde 2020, mostrou o ensino por telas a única opção para manutenção do contexto escolar.

Em relação ao termo “Educação Remota Emergencial”, Paiva (2020), fundamentada em Hodges e colaboradores (2020), discorre que essa modalidade se configura como mudança temporária da entrega de instruções para um modo alternativo de ensino em um momento de crise. Significa dizer que o ERE recorre à temporalidade, ao provisório, com ausência de uma estrutura escolar necessária para uma boa educação. No entendimento da

autora, seria uma atitude defensiva ou pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode sinalizar falhas.

Bordas (2021) enfatiza que a retomada das atividades de ensino de modo virtual, em decorrência da pandemia, conduziu a educação a rupturas não antes experienciadas. A prática de aulas virtuais não corresponde completamente ao modelo de EaD, sendo, portanto, uma adoção de atividades remotas que implicam um modelo mesclado, não mais presencial, nem totalmente de EaD. Para Souza e Miranda (2020), baseados em Behar (2020), essa forma de ensino configura-se como emergencial por conta da implantação em período de urgência, com currículo, planejamento e atividades pedagógicas estruturados para atenuar as consequências na aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao ensino híbrido, Moran (2015, p. 27) o caracteriza com o significado de mesclado, misturado, *blended*. Para ele, a educação sempre teve um formato híbrido, combinado com “vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. Porém, com a chegada da mobilidade e conectividade, a amplitude e profundidade tornou-se mais perceptível, é possível ensinar e aprender de diversas maneiras, em diferentes momentos e espaços.

Para Machado, Lupepso e Jungbluth (2017, p. 8), a educação híbrida faz menção ao uso combinado entre o ensino on-line e o ensino presencial, formulando modelos que abarcam momentos em que o aluno estuda em um espaço virtual com acesso a ferramentas da educação a distância, e em outros momentos em espaço presencial. Todavia, tal abordagem não está relacionada apenas a combinação entre as modalidades presencial e a distância. Nela, o aluno também é colocado no centro do processo de aprendizagem, como um protagonista. No caso do professor, exerce a função de “incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem, unindo o melhor do presencial e da educação a distância”.

Além da combinação das modalidades on-line e presencial, é preciso ponderar que para ser considerado ensino híbrido, alguns princípios devem ser considerados:

1. Incentiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo a flexibilização do tempo e a escolha do momento oportuno para resolver as atividades propostas.
2. A educação híbrida acontece com a integração das tecnologias digitais ao ensino criando novas possibilidades de aprendizado.
3. Utilizando a plataforma virtual professores e estudantes interagem em um ambiente comum, sendo possível integrar atividades, materiais didáticos,

fóruns de discussões, entre outras propostas. 4. Permite a obtenção individualizada sobre o desempenho dos estudantes auxiliando na elaboração de diferentes estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um (Machado; Lupepso; Jungbluth, 2017, p. 11).

Nesse sentido, o aluno incorpora uma participação que o permite controlar os momentos de aprendizagem, a partir das alternativas propiciadas pela educação híbrida. A interação entre professor, aluno e plataforma virtual possibilita a formulação de estratégias de ensino que cooperem com o estudante, a partir de suas necessidades e dificuldades. Ao compreendermos que esses espaços virtuais nos direcionam para reflexões acerca do que é oferecido ao aluno nessas plataformas, torna-se necessário pensarmos nos materiais didáticos digitais utilizados, o próximo subtópico pontua tal discussão.

3.3 Materiais didáticos digitais

A contemporaneidade intensificou as discussões acerca dos materiais didáticos digitais, porém antes de chegarmos ao que o advento tecnológico nos trouxe, é primordial enfatizar o papel do livro didático na prática laboral docente, este contribuiu e continua contribuindo com o surgimento de novos materiais que sinalizam o quanto o trabalho do professor está inteiramente associado às mudanças vivenciadas no âmbito escolar.

Para tanto, Roxane Rojo (2013), em seu capítulo, “Materiais didáticos no ensino de Línguas”, traz à tona investigações na área da Linguística Aplicada que indicam diferentes posicionamentos sobre o papel do livro didático no universo escolar. Baseada em Choppin (1992), a autora destaca a distinção de quatro livros escolares.

- (a) os livros didáticos ou manuais;
- (b) os paradidáticos ou paraescolares;
- (c) os livros de referência, como antologias, compêndios de gramática, livros de consulta e dicionários;
- (d) as edições escolares de “clássicos”, como a popular coleção “Para gostar de ler”, muito presentes em nossas salas de aula (Rojo, 2013, p. 168).

Tais diferenças indicam que o ensino pode fazer parte da prática docente de diversas maneiras, são possibilidades que intensificam a interação entre professores e alunos ao servir “[...] como fonte de referência a seu ensino e estudo; complementar e ampliar os conteúdos; formar leitores apresentando coletâneas de bons textos” (Rojo, 2013, p. 168).

Além disso, Rojo (2013) também menciona que o livro didático tem outras vocações, ao citar Batista (2003), a autora enfatiza que, entre os anos 1960 e 1970, o livro didático

tinha por objetivo estruturar a prática pedagógica no âmbito escolar, sendo visto como um material de apoio, através da presença de conteúdos e atividades distribuídas a partir do tempo de estudo dos alunos. Nesse sentido, ele exerceu a função de condicionamento, orientação e organização do agir docente. Este novo formato objetivou acompanhar o perfil de professorado que estava chegando, tendo em vista que as décadas anteriores configuravam um ensino direcionado para alunos da elite, as camadas populares não tinham acesso à educação. A escola, ao tentar se adequar à nova realidade, vivenciou o desprestígio docente, por conta da perda de autonomia em sala, ao visualizar a saída das moças de classe média alta que ocupavam o lugar docente, bem como a saída também das obras de referência, como antologias e gramáticas (Rojo, 2008).

A partir da disponibilização desse material, que direciona o modo como o professor deve utilizá-lo em sala, cabe a este profissional fazer da submissão um caminho de autonomia, é necessário “gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros”, associados às concepções do docente, no que se refere ao ensino-aprendizagem e aos objetivos de ensino, como forma de combinar o seu melhor com outros recursos disponíveis (Rojo, 2013, p. 171).

Com base nesse breve olhar para o papel do livro didático, faz-se necessário pensar na conceituação de Material Didático (MD). Ele pode ser compreendido como produto pedagógico para fins educativos e, principalmente, como material instrucional produzido com objetivo didático (Bandeira, 2009). De acordo com Chartier (2002, apud, Bandeira, 2009), a definição de MD está associada ao tipo de suporte que propicia a materialização do objeto de conhecimento. Ou seja, o texto não existe fora dos suportes materiais que possibilitam sua leitura ou sua audição.

Acerca da classificação apresentada, ela foi organizada com base no tipo de suporte e mídia selecionada para a elaboração do MD. Sendo assim, o MD pode ser dividido em impresso, audiovisual e novas mídias que fazem uso de tecnologias, entre eles: computadores e internet (Bandeira, 2009).

Quadro 05: Tipo de suporte e mídia

Material Didático

Impresso	Audiovisual	Novas Mídias
Segundo as modalidades e etapas da educação formal e informal, e do tipo de público e objetivos, “o material impresso pode ser dividido em coleções ou conjuntos, tais como caderno de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc.” (Bandeira, 2009).	O audiovisual pode ser visto na televisão, no cinema sonoro, no vídeo e nas multimídias computacionais. “O material audiovisual deverá explorar a especificidade da linguagem, ou seja, as possibilidades de direção e de combinação entre recursos de áudio (trilha sonora, paisagem sonora, música, diálogos, ruídos etc.) e recursos visuais (atores, dramatização, animação, imagens, simulações etc.) ” (Bandeira, 2009).	Mídias está associado a meios de comunicação ou canal, refere-se ao recurso que viabiliza a transmissão da informação. “Novas mídias podem ser entendidas como as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com a produção, armazenagem, distribuição de informação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a Internet).” (Bandeira, 2009).

Fonte: Quadro construído pela autora, com base em Bandeira, 2009.

No que se refere aos materiais didáticos digitais (doravante MDD), Ribeiro (2013) menciona que ainda não há muitos escritos, todavia o material didático é compreendido como

Qualquer instrumento pedagógico (livros, CDs, vídeos, jogos etc.) utilizado a serviço da educação, no qual estejam materializados conteúdos didáticos a serem explorados por professores/tutores/facilitadores e alunos (Ribeiro, 2013, p. 41).

Ainda segundo a autora, os MDD podem harmonizar melhor aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor, por conta das características desse material e do novo perfil de crianças e jovens que se comunicam, estudam, compartilham informações e vivem a contemporaneidade digital. Sem dúvidas, os professores e alunos do mundo pós-pandemia não serão os mesmos, uma vez que a transição presencial-remoto-híbrido contribuem para um novo olhar e atuação no contexto de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem em meios tecnológicos tem sido desafiador, porém a inserção de materiais didáticos digitais tem se tornado uma importante ferramenta para esse enfrentamento na nova era educacional do século XXI, principalmente, quando

nos remetemos ao que foi vivenciado na pandemia da Covid-19, com a chegada do ensino remoto, a partir de 2020.

O cenário digital abrange totalmente o docente em sua função educacional, integrando-o aos novos recursos tecnológicos, por meio de adaptações para uma compreensão “em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos” (Masetto, 2013).

3.4 Ferramentas tecnológicas

Para Moran (2013), ao mesmo tempo em que a chegada do mundo digital apresentou várias possibilidades, ela também fez surgir discussões perplexas no contexto institucional, por trazer indagações acerca do que deve ser mantido, alterado ou adotado. Não é muito diferente quando nos remetemos ao que os professores precisaram decidir diante da atuação com o ensino remoto. Embora a tecnologia estivesse a serviço da educação como única alternativa para continuidade do ensino-aprendizagem, foi necessário equilibrar o que poderia atender a realidade dos alunos, do ambiente virtual disponível, com todos os desafios e temores que a dinâmica de adaptação em um curto espaço de tempo trouxe não apenas para os docentes, porém para alunos, pais e envolvidos na educação. Uma coisa é certa, a pandemia transpareceu o quão significativo é conhecer e utilizar ferramentas tecnológicas na escola. A partir disso, é possível enfatizar que algumas delas foram preponderantes para a continuidade escolar dos alunos, tais como:

- a) *Google classroom*: traduzido para o português como “Google sala de aula” foi criado pela empresa americana Google, em 2014, e passou a exercer a função de uma ferramenta pedagógica significativa para o contexto escolar (Silva, 2020; Smiderle; Tartarotti, 2021).

[...] é uma sala virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do Google Apps. [...] acompanha o estudante no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas. A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem no e-mail, independente se o estudante compareceu nas aulas presenciais e há a possibilidade do estudante participar ativamente das atividades complementares ou de pesquisa. Além disso, o professor pode convidar os responsáveis [...], cadastrando seus e-mails, para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos nas atividades, agendas e avisos pertinentes - um vínculo que aproxima família e escola (Schiehl; Gasparini, 2016, p. 6).

Nesse sentido, é uma ferramenta que atribui ao agir docente mecanismos que possibilitam uma mediação mais direcionada e interativa, possibilitando uma atuação que envolve não somente o aluno no processo de ensino-aprendizagem, como também a família nesse acompanhamento e desenvolvimento discente.

Para Silva (2019, p. 34), a comunicação é um dos elementos primordiais do Google sala de aula, uma vez que, além de possibilitar o acesso a qualquer hora e em qualquer lugar, seja na *Web* ou por meio de aplicativos, é possível apresentar feedback com comentários em tempo real, “criar e gerenciar discussões entre as turmas”, como forma de intensificar a participação entre os alunos.

- b) *Google forms*: configura-se como um aplicativo que integra o pacote do Google Drive – central de armazenamento da nuvem da Google – com versão gratuita, porém com limitação no arquivamento em função do espaço disponibilizado. Por meio dele é permitida a criação de formulários, podendo ser de questionários de pesquisas desenvolvidos pelo usuário, ou partir da utilização dos que são disponibilizados prontos (Rodrigues Júnior; Porto, 2021).

Os formulários criados ficam armazenados no Google Drive, podendo ser acessados a partir de qualquer lugar, já que estão armazenados em sistema de nuvem, além de poderem ser trabalhados de forma colaborativa, através de permissões preestabelecidas, o que dá um ganho muito grande em trabalhos executados por mais de um usuário (Rodrigues Júnior; Porto, 2021).

Além dessas possibilidades, a ferramenta apresenta alternativas na criação de perguntas, como “múltipla escolha, caixa de seleção, escala de classificação, campo de texto aberto, entre outros”. Ainda sendo concebível “personalizar o *layout* e o designer dos formulários”, adicionar imagens e vídeos, estabelecer regras de respostas e formular resultados automáticos para os integrantes (Oliveira, 2023, p. 28).

- c) *Google meet*: constitui-se como uma das maiores plataformas de videoconferência do mundo, possibilitando reunir várias pessoas de modo on-line. Criado em 2017, era chamado de *Hangouts Meet* e utilizado para fins corporativos, com serviço pago, incluído na assinatura do G suite (atualmente Google Workspace). Entretanto, em abril de 2020, o *Hangouts Meet* e o *Hangouts Chat* passaram a ser chamados, respectivamente de *Google Meet* e *Google Chat*. (Magalhães, 2022). “Com recursos de áudio, vídeo, legenda, compartilhamento de tela e outras funcionalidades, ele traz

uma solução bastante atrativa e completa” (Valinor, 2022). Ele foi desenvolvido pelo Google com o intuito de contribuir com a execução de videoconferências, permitindo a organização de reuniões a distância e ultrapassando as limitações geográficas. Sua utilização se dá por meio da internet, conectando vários usuários de modo integrado e on-line, por meio de compartilhamento de áudios e vídeos (Valinor, 2022).

Em maio de 2020, em função dos momentos de isolamento social na pandemia de COVID-19, o *Google* concedeu os serviços do *Meet* de forma gratuita para todos os usuários com uma conta na plataforma. A partir disso, “o aplicativo tornou-se uma das principais opções para chamadas de áudio e vídeo, competindo em um cenário com *Zoom*, *Microsoft Teams* e *Skype*” (Magalhães, 2022).

Além disso, o *Meet* proporciona uma diversidade de recursos para que as reuniões on-line sejam mais participativas, funcionais e satisfatórias, dentre elas: videoconferências de alta qualidade; compartilhamento de tela; gravação de reuniões; legendas em tempo real; layout de mosaico; integração com o google agenda; controles de segurança; e uso de filtros (Safetec, 2023).

- d) *WhatsApp*: segundo Prado (2017, apud Xavier, 2019), o *WhatsApp* transformou-se em uma ferramenta de comunicação essencial na contemporaneidade, ultrapassando 90% de usuários ativos e atuantes todos os dias em interações sem fim. Sua característica multimidiática envolve inúmeras possibilidades de uso de voz, vídeo, escrita, *emoji*, *gifs*, entre outros. Seus fundadores são o ucraniano Jan Koum e o norte-americano Brian Acton que, em 2009, intentaram uma vaga no *Facebook*, sendo, no entanto, desconsiderados pela empresa de Mark Zuckerberg.

A partir disso, Jan Koum resolveu elaborar um aplicativo que possibilitasse aos usuários de iPhone escrever um status com a capacidade de visualização por seus contatos. A primeira versão não teve sucesso em função da instabilidade. Entretanto, o lançamento do *WhatsApp* ocorreu em novembro de 2009, pela *Apple Store*, fornecendo serviço de troca de mensagens instantâneas, tendo como *login* um número de telefone (Disitzer; Chateaubriand, 2017, apud Xavier, 2019).

Ancorado em Bakhtin (2016), Xavier (2019) compreende o *WhatsApp* a partir de duas concepções, como gênero discursivo e como suporte de gêneros. Aquele é visto como maneiras particulares da atuação social, por meio do uso da linguagem, “vinculadas a

diversos campos discursivos, como o religioso, o pedagógico, o acadêmico, o jurídico, o político, dentre outros” (Xavier, 2019, p. 43). Enquanto que este abarca outros gêneros produzidos socialmente “como artigos, faturas, receitas culinárias, memes, charges, avisos, dentre outros” (Xavier, 2019, p. 44).

Desse modo, ao dizermos “te mando uma mensagem por WhatsApp”, estamos convocando à sua natureza de gênero do discurso; ao mencionarmos “te envio por WhatsApp o currículo e a cópia do certificado de conclusão do curso”, estamos convocando à sua natureza de suporte de gêneros discursivos (Xavier, 2019, p. 44).

Ao pensar nessa distinção acerca do WhatsApp, podemos dizer que, a partir da recorrência de uso dessa ferramenta no contexto educacional, durante o período pandêmico, ela configurou-se como um suporte de gêneros, tendo em vista que o professor a utilizou como aliada para o envio de atividades, materiais em PDF, vídeos, entre outros, como forma de manter a continuidade das aulas. É evidente que o docente buscou possibilidades interativas com os alunos, em decorrência das dificuldades de acesso às aulas pelo Google Meet, por conta da conexão com a internet ou a falta de aparelhos tecnológicos, sendo muito mais eficiente a transmissão de materiais didáticos via WhatsApp.

Xavier (2019) ainda destaca a importância de metodologias de ensino que contribuam com discussões que visibilizem de modo situado o uso do WhatsApp, como forma de marcar e demarcar práticas de letramento digital.

Ao pensar nisso, essas ferramentas elencadas fizeram parte da prática laboral docente de muitos profissionais que precisaram aderir aos recursos tecnológicos durante o isolamento social na pandemia. Distantes das salas de aula presenciais, as ministrações perpassaram adaptações e reformulações que se tornaram a saída para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, abordamos os caminhos metodológicos que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa, ancorando-a na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, por aludir à análise do trabalho docente. Filiamo-nos ao paradigma da Linguística Aplicada, considerando sua interdisciplinaridade, uma vez que as discussões versam sobre educação e linguística, além de caracterizarmos este estudo como sendo de natureza qualitativa, sob viés descritivo-interpretativista.

A estruturação que direciona o entendimento do nosso objeto de investigação está sistematizada do seguinte modo: 4.1 Natureza da pesquisa; 4.2 Professores colaboradores; 4.3 Contextos de ensino; 4.4 Estruturação organizacional das práticas laborais docentes e categorias de análise.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa está situada em um lugar complexo, instável, incerto, conflituoso, imprevisível, desafiador, que não compartilha do conhecimento dualista fundado em distinções dicotômicas, mas que busca investigar as práticas laborais de professores inseridos no contexto de ensino remoto para, então, tentar compreender o âmbito social, político, humano presente neste processo transitório do ensino presencial-remoto vivenciado pela educação (Schön, 2000; Santos, 2004). De fato, essa realidade manifesta a impermanência dos valores; a rapidez na detecção de problemas numa sociedade e numa época em que tudo é volátil, incerto e que as soluções não estão baseadas no "certo" ou "errado" e não são definitivas. Ao pensar nisso, recorremos ao paradigma da complexidade e as pesquisas em torno do humano. Tal paradigma apresenta uma conexão com os desafios sociais contemporâneos, cujas exigências relacionam-se à superação da fragmentação do conhecimento (Behrens, 2013). Além disso, essa inserção associa-se aos estudos da Linguística Aplicada que têm como objetivo essencial a problematização da prática de uso da linguagem na práxis humana, direcionando-se para as “vozes do Sul”¹⁰, assegurando que

¹⁰ Moita Lopes (2006, p. 101-103) defende uma visão de LA contemporânea que opõe-se ao sujeito social da ciência moderna, baseado “em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média”. Tal percepção é crucial para a compreensão da presença da linguagem nas diferentes práticas

a produção do saber que destitui o sujeito, apaga a sua história e não dá conta das reais necessidades sociais. (Freire, Leffa, 2013, p. 59; Moita Lopes, 2015; 2016).

Baseada nessa perspectiva, a investigação tem características de natureza qualitativa, tendo em vista que buscamos analisar as reconfigurações adaptativas utilizadas pelos professores em suas práticas laborais em contexto de ensino remoto, empenhando-se na interpretação, na subjetividade e na flexibilidade da pesquisa (Simões; García, 2014). Nas palavras de Godoy (1995, p. 21), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Sendo assim, o pesquisador visa estudar a partir de um cenário que considere todos os pontos de vista relevantes, coletando e analisando os dados que cooperem com a dinâmica do processo.

Quanto ao delineamento da pesquisa, configura-se como estudo de caso por intentar “um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (Godoy, 1995). Significa dizer que os professores participantes fizeram parte de um estágio docência específico, no Ensino Médio, com o uso de ferramentas tecnológicas (elaboração de módulos e gravação de videoaulas). Essa experiência, direcionada para candidatos ao Enem, possibilitou a idealização do Projeto “Enem na palma da mão”, sendo possível acessar tais materiais em um canal no You Tube (https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ).

Portanto, lidamos com docentes de um contexto em particular, já que outros profissionais que também atuaram no contexto de ensino remoto, não tiveram a oportunidade de vivenciar uma formação relacionada ao meio digital, como os egressos do Projeto “Enem na palma da mão”. Além disso, é possível evidenciar um estudo de caso múltiplo, por trazer à tona dois sujeitos¹¹ que foram participantes do referido projeto, egressos e professores atuantes da escola pública. Nesse sentido, buscamos desenvolver essa investigação sob um viés descritivo-interpretativista, objetivando descrever os objetos de estudo, por meio da

sociais, incluindo assim, nas investigações da área de ensino/aprendizagem de línguas, professores e alunos com suas “classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc”. As Vozes do Sul refletem os preconceitos sofridos por aqueles que têm sua sócio história apagada no âmbito investigativo, comprometendo a construção do conhecimento.

¹¹ Quando nos referimos ao termo sujeito, consideramos a definição apresentada por Foucault (apud, Spink, 2011) que associa a nomenclatura a um ser dotado de subjetivação, com consciência de si e da sua identidade como ser social.

observação, levantamento de dados e entendimento de suas peculiaridades (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto à compreensão das práticas laborais dos professores em exercício, o presente estudo está fundamentado na perspectiva metodológica do interacionismo sociodiscursivo, por aludir à análise do trabalho educacional. Tal inserção visa uma melhor compreensão das reconfigurações realizadas pelos docentes colaboradores da pesquisa, para a adaptação dos objetos de ensino, conteúdos e materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas utilizados em contexto de ensino remoto, de modo a compreender a organização de seu trabalho. Ademais, analisamos os saberes mobilizados e a relação entre a formação, que envolve disciplinas da graduação e, especificamente, o projeto “Enem na palma da mão”, como também a atuação docente, durante a pandemia, com a modalidade de ensino remoto (Lopes, 2007).

No que diz respeito à origem dos dados investigados, a pesquisa desenvolvida pode ser considerada híbrida, ao ancorar-se em instrumentos e técnicas de origem direta e indireta. O primeiro conjunto de dados de fonte direta é formado pela elaboração de um questionário¹² de perguntas abertas aplicado com os professores egressos do Projeto “Enem na palma da mão”, tendo em vista o atendimento à pergunta de pesquisa e objetivos empreendidos. Para a realização de uma pesquisa apurada acerca das reconfigurações adaptativas presentes nas práticas laborais do professor em contexto remoto, é importante o acesso à voz dos sujeitos. Acerca disso, Santade (2014, p. 69) enfatiza que o questionário é organizado pela relação de perguntas ordenadas “que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”. Por serem questões abertas, asseguram uma abrangente variabilidade interpretativa (Gerhardt; Silveira, 2009).

Como segundo conjunto de dados de fonte direta, utilizamos a técnica designada como grupo focal (Anexo 1), objetivando aprofundar a compreensão ou o significado das

¹² 1. Ao participar do Projeto “ENEM na palma da mão”, em 2016, você imaginou que, de alguma forma, utilizaria aqueles conhecimentos em situação remota?

2. Você conseguiu identificar alguma diferença entre quem participou do projeto e quem não participou para atuar no ensino remoto?

3. Quais desafios você enfrentou ou está enfrentando com o ensino remoto? E com relação às experiências vivenciadas em 2016, existem diferenças nesses desafios?

respostas do questionário ou interpretar mais adequadamente pelo detalhamento. Nesse contexto, conduzimos a discussão dos participantes de modo menos diretivo e mais interativo, como forma de não só facilitar, mas gerar o dado de forma mais natural quanto possível, buscando compreender a atuação dos professores, por meio de suas práticas, nesse cenário remoto vivenciado no “novo normal” trazido pela pandemia da Covid-19 (Gondim, 2003; Silva, 2012).

Na sequência, relacionado ao grupo focal, pedimos permissão para observarmos a uma das aulas remotas dos professores participantes, visando associar a voz dos sujeitos a sua atuação e uso das práticas laborais no âmbito de ensino, porém recebemos a informação de que os professores não estavam mais trabalhando com o ensino remoto. Mesmo não sendo mais possível observar as aulas remotas, readaptamos essa etapa em função dos dados gerados, compreendendo-os como satisfatórios para os questionamentos e objetivos traçados para a investigação em questão. Esta geração de dados, por meio da técnica do grupo focal, foi realizada em 04 de abril de 2022, com duração de 2 horas, 14 minutos e 52 segundos, em um cenário de retorno às atividades de forma presencial, em função da crescente vacinação e, conseqüentemente, controle de disseminação do vírus.

No que se refere aos dados de ordem direta, sua realização se deu remotamente, em decorrência do enfrentamento da pandemia e cumprimento das medidas sanitárias instituídas pelo Ministério da Saúde. Nesse sentido, o questionário foi enviado por e-mail ou *WhatsApp*¹³, em decorrência da disponibilidade dos sujeitos. Posteriormente, enviamos a solicitação de participação no grupo focal, realizada no *Google Meet*, mediante agendamento e conciliação de horário prévio. Tais etapas foram realizadas a partir da assinatura de termo de permissão para contribuição com a investigação.

Em se tratando das fontes de origem indireta, objetivamos copilar alguns *prints* de um grupo fechado do Facebook, intitulado “Estágio de Língua Portuguesa (ensino médio)”, que apresentava dados utilizados pelos professores egressos do Projeto “Enem na palma da mão”, na época em que cursavam a disciplina de estágio em ambiente virtual e publicavam várias atividades e orientações de participação na elaboração dos módulos e gravação das

¹³ “O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma, gratuito, para troca de mensagens instantâneas e multimídias entre pessoas. O programa também permite a criação de grupos para comunicação coletiva via textos, emojis, imagens, áudios e vídeos, além da possibilidade de efetuar chamadas de voz, semelhantes a ligações telefônicas” (Couto; Souza, 2017, p. 154).

videoaulas. Ele é composto pela professora idealizadora do projeto e pelos ex-estagiários, por não ser aberto, não possibilita o compartilhamento de um link para acesso. Desse modo, estas publicações podem contribuir com a triangulação dos dados, ao tentarmos analisar as práticas laborais dos professores-alvo que enfrentaram o desafio do ensino remoto e podem trazer, de algum modo, resquícios da experiência vivenciada no estágio da graduação. Acreditamos ser relevante recorrer a esse grupo, porque a pesquisa caracteriza-se como longitudinal. Sendo assim, precisamos triangular dados que nos trazem descrições do período do Projeto “Enem na palma da mão” e dados que envolvem a atuação desses sujeitos durante o ensino remoto, tendo, portanto, um paralelo entre formação e atuação. De acordo com Cançado (1994), a técnica da triangulação aborda que “quanto mais abrangente for a triangulação, mais confiáveis serão os dados obtidos”.

4.2 Professores colaboradores

Para contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário delinear dois professores participantes. Mesmo tendo 17 graduandos no projeto de 2016, no dia da realização do grupo focal, por questões maiores, alguns dos que se dispuseram a participar, desmarcaram e tivemos a presença de três deles, dois da escola pública e o terceiro da escola privada. Sendo assim, como forma de compreender a realidade do ensino remoto nas escolas públicas, como também práticas laborais docentes desse contexto, decidimos triangular os dados que circundam a rede pública de ensino, mas antes tentamos traçar um breve perfil dos professores colaboradores. Para tanto, decidimos representá-los a partir de nomes fictícios, chamaremos a professora de Ângela e o professor de Pedro, conforme Quadro 06, a seguir.

Quadro 06: Perfil dos professores colaboradores

Professores colaboradores	Ângela	Pedro
Professor/a: prestador/a ou efetivo/a	Efetivo/a	Efetivo/a
Estado onde leciona:	Paraíba	Pernambuco
Maior titulação acadêmica: Graduação,	Mestra	Especialista e Mestre

Especialização, Mestrado, Doutorado		
--	--	--

Quadro construído pela autora, com base nas informações obtidas acerca dos colaboradores.

De acordo com o que está descrito no Quadro 06, os professores colaboradores são efetivos, em estados diferentes e com titulação semelhante, demonstrando a continuidade formativa na área docente.

Com relação à professora Ângela, em sua fala, enfatiza ser efetiva no estado e revela não ser tido dificuldades com o uso de ferramentas tecnológicas, porém não omite os desafios vivenciados, conforme Trecho 01¹⁴.

Trecho 01:

Ângela: [...] em relação ao uso de tecnologias, para mim é de boa, tranquilo, eu não tenho tanta dificuldade para usar, inseri muita coisa nova durante esse ano, eu sei o canva, preparação de vídeo estava me sentindo a própria Editora, mas é mais isso assim que eu sempre, enquanto professora do estado, é que a estrutura não estava pronta que por mais que eu tivesse é mil e uma coisa mil e um recursos para o professor o meu aluno ele não tinha como assistir as aulas que eu tava preparando. Então essa foi a minha principal angústia.

Além dela sinalizar não ter tido dificuldades com o aparato tecnológico, a rede estadual de ensino público possibilitou formações para os professores do município onde leciona, como é possível verificar no Trecho 02:

Trecho 02:

Ângela: [...] na rede estadual nós tivemos formação, tanto essa formação que a gente teve nesse período que eu falei que foi acho que na semana antes do dia 27 de Abril para no dia 27 de Abril ¹⁵a gente entrar em sala de aula, quanto durante o ano, a gente sempre tinha seminários formações era realmente um processo de formação contínuo, a rede estadual oferece sempre, inclusive agora tem, enfim sempre tem algum tipo de Formação que está

¹⁴ Construímos um pequeno questionário com perguntas que pudessem contribuir com o acesso ao perfil dos participantes, enviamos por e-mail, porém só conseguimos obter resposta de um deles. Ainda tentamos entrar em contato com o colaborador que não respondeu, mas não tivemos sucesso. Por isso, o que foi possível incluir no Quadro 06 parte das informações coletadas nos dados da ordem direta e indireta (questionário e grupo focal), como também o que consta no lattes. Tal escolha justifica a inclusão de trechos ainda nesta seção da metodologia, como forma de contextualizar melhor a realidade vivenciada pelos professores.

¹⁵ Ângela faz referência ao ano pandêmico de 2020.

acontecendo na rede estadual, difícil a gente ter tempo de participar de todos, mas formação é oferecida sim.

No que diz respeito ao segundo professor, chamado Pedro, sua realidade foi um pouco diferente da professora Ângela, uma vez que precisou buscar experiências no uso das ferramentas utilizadas ao longo do ensino remoto e não teve uma contribuição formativa no início da pandemia. Os processos formativos só surgiram após o início das aulas remotas nas escolas e a realidade do estado e município onde leciona foi bem diferente. Vejamos no Trecho 03.

Trecho 03:

Pedro: *[...]inicialmente não a gente não teve nenhum direcionamento na escola, eu trabalho na escola pública, no estado de Pernambuco, na cidade de Toritama, e inicialmente não a gente os professores foram direcionados assim a fazer o trabalho, mas aí [...]a gente que teve que correr atrás, aprender a como operar o Google, operar outro suporte né, o Google sala de aula né que foi bastante usado também, a gente se inteirar e instruir também o nosso aluno a fazer isso, depois a gente teve alguns encontros, teve alguns professores convidados pela prefeitura, alguns professores do IFPE e eles ministraram algumas palestras, alguns seminários mostrando para a gente como operar.*

Com base no que foi mencionado pelos professores participantes, pode-se dizer que, embora façam parte da rede pública de ensino, a assistência dada em seus estados foi bem diferente. Mesmo tendo ou não experiências anteriores com as ferramentas utilizadas durante o ensino remoto, os desafios enfrentados estiveram presentes nas particularidades e realidades vivenciadas por eles. A partir disso, direcionamo-nos para os contextos de ensino que sinalizam o percurso desses docentes.

4.3 Contextos de ensino

No que diz respeito aos contextos de ensino, é imprescindível apontar que os professores, ao participarem do Projeto “Enem na palma da mão”, em 2016, em contexto presencial, tiveram a oportunidade de lidar com a produção de materiais para o universo virtual. Essa participação os preparou para os próximos contextos de ensino que os desafiariam durante a pandemia: remoto e híbrido.

4.3.1 Presencial

Antes dos professores atuarem no contexto de ensino remoto/híbrido, eles fizeram parte de um projeto chamado “Enem na palma da mão”, cujo surgimento se deu em uma disciplina de estágio de Língua Portuguesa, presencial, realizada em 2016, no curso de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande. Tal experiência conduziu os sujeitos a atuarem no ambiente virtual com a produção de módulos e videoaulas direcionados para candidatos ao Enem.

Na época do projeto, 17 graduandos estavam prestes a concluir o curso e, diferentemente de estágios anteriores, foram desafiados a trabalhar com materiais didáticos digitais (módulos e videoaulas) direcionados para candidatos ao Enem, com os conteúdos “Leitura multimodal”; “Concordância nominal e verbal”; “Variação linguística”; e “Produção de texto Dissertativo-argumentativo”, cujo material produzido está postado em um canal no YouTube (https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ). Além das aulas que prepararam os estagiários para o desenvolvimento dos materiais, eles mantinham um grupo no facebook, em conjunto com a professora da disciplina para o compartilhamento de novidades e atividades relacionadas aos conteúdos específicos a serem abordados. O grupo ainda se mantém com os mesmos membros até a presente data, na plataforma; e sua existência permitiu a identificação dos outros estagiários, atualmente professores. Estes são os que acabaram por se tornar os colaboradores potenciais desta investigação. Merece destacar que o grupo do Facebook foi o primeiro local de acesso e importante fonte de dados. Embora não seja mais uma rede social tão utilizada por internautas, sua manutenção pelos membros do projeto favoreceu e contribuiu com a geração de dados. Mesmo passados 8 anos de sua existência, a permanência deste grupo revela o quão significativa foi a participação destes ex-estagiários no projeto, uma experiência marcante para a formação profissional dos atuais professores. A Fig. 01, a seguir, demonstra a página de abertura do grupo no Facebook.

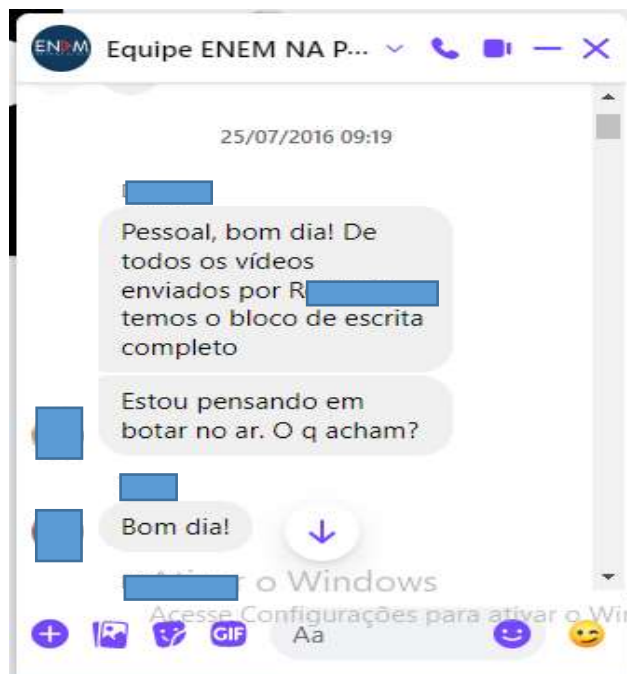
Figura 01: Representação do grupo do Facebook utilizado pela turma



Fonte: Grupo do Facebook

Além disso, para interação e contribuição com o desenvolvimento da disciplina de estágio, os graduandos utilizavam o *chat* no Facebook para organização de atividades, seminários de discussão de textos sobre o estágio, e o próprio desenvolvimento dos materiais didáticos digitais, como exemplo, temos o *print* seguinte.

Figura 02: *Print* de chat do Facebook



Fonte: Chat do Facebook

Esse *print* exemplifica que os participantes do Projeto em questão mantinham uma interação ao longo da produção dos materiais. O diálogo representado demonstra que as

videoaulas sobre o eixo escrita (Produção da dissertação-argumentativa) estavam prontas e a professora idealizadora do projeto as pretendia postar. Reforçando essa experiência, no trecho 04, a seguir, Ângela menciona que,

Trecho 04:

Ângela: O “Enem na palma da mão” foi uma experiência enriquecedora, que favoreceu minha atuação docente, ao mesmo tempo que me permitiu dialogar com novas formas de planejamento (roteiro do vídeo) e interação com os estudantes.

Ângela destaca o quanto o projeto contribuiu com sua atuação no ensino remoto durante o período pandêmico, citando que o planejamento, tratamento de vídeos e interação, vivenciados na época do estágio, fizeram a diferença durante a pandemia. A partir dessa realidade vivenciada no ensino presencial, através do projeto, passemos a pensar na transição para o ensino remoto.

4.3.2 Remoto

Considerando que o cenário escolar nunca esteve tão próximo da emergente necessidade de difundir espaços de rede sem fio por todos os lugares do mundo, houve uma urgência em ampliar e associar o uso das ferramentas digitais às aulas remotas, rediscutir os calendários convencionais e ressignificar os programas pré-estabelecidos para os novos contextos de ensino (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016). O século XXI, especificamente o ano de 2020, no âmbito brasileiro, não estava preparado para encarar uma pandemia¹⁶ de uma magnitude tão avassaladora. Seus impactos atravessaram a economia, a política, a cultura e, não seria diferente com a educação.

Ao seguir o cumprimento de isolamento instituído pelo Ministério da Saúde, como forma de proteção para os cidadãos brasileiros, o contexto escolar precisou iniciar uma maratona de adaptações, com professores utilizando recursos virtuais para manutenção da socialização interativa com seus alunos. Tal realidade não foi fácil, uma vez que as

¹⁶ “**Pandemia** é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em 22 de ago. 2021.

ferramentas digitais faziam parte da sala de aula como complementares para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando nos referimos à educação básica.

Nesse sentido, o terceiro milênio, evidenciado por Pfromm Netto (2011) como uma trajetória marcada por transições, rupturas e inovações, não estava sendo encarado de modo gradual. Percorremos um processo educacional desconectado do tempo de aquisição de habilidades e competências para a linguagem tecnológica. Embora alunos e professores estivessem inteirados com o uso de aplicativos, jogos, plataformas, entre outros, visualizar o contexto escolar destituído das aulas presenciais de modo tão acelerado exigiu uma adequação e imersão digital sem precedentes. O tempo foi atropelado pela urgência em lidar com planejamentos, gravações e aulas virtuais, como também uso de materiais didáticos que excederam e puseram em evidência a modalidade de ensino remoto como saída para a continuidade da prática de ensino.

Diante desse cenário, os egressos do projeto “Enem na palma da mão”, professores atuantes no contexto de ensino remoto na educação básica, destacam os desafios para adaptar-se ao chamado “novo normal”. Embora tivessem feito parte de um projeto que os colocou em certa vantagem diante do cenário emergencial de ensino, não omitem o quanto foi necessário ressignificar as suas práticas laborais. Essa realidade é citada por Pedro, no Trecho 05 a seguir,

Trecho 05:

Pedro: *Ao participar do projeto, eu não imaginaria que iria ter que usar tais conhecimentos em situação remota de ensino, haja vista que jamais sonhávamos em vivenciar um cenário pandêmico como o qual temos experimentado. Contudo, particularmente, idealizava construir um canal próprio no You Tube com fins de ensino.*

Pedro sinaliza o quanto o ensino remoto na pandemia destacou-se como algo que ninguém imaginaria vivenciar e, portanto, não esperava utilizar os conhecimentos do projeto em questão. No entanto, tinha a pretensão de manter um canal próprio no YouTube, evidenciando assim, possíveis planos para uma continuidade do que havia sido experienciado no projeto “Enem na palma da mão”.

Ainda sobre essa atuação no ensino remoto, Ângela também enfatiza como foi lidar com essa prática laboral, no Trecho 06.

Trecho 06:

Ângela: *O principal desafio para minha prática em 2020 foi o fator econômico e social que impossibilitou 80% de meus alunos de acompanharem as aulas remotas. A falta de acesso às Tics e à internet foi um desafio para o ensino remoto no contexto do Sertão paraibano.*

A ênfase dada por Ângela, no Trecho 06, direciona-se para questões de âmbito social e econômico, são fatores de uma ordem que excede o papel do professor e o limita em sua atuação docente. É possível perceber que a professora teve boa parte de sua turma excluída da continuidade de seus estudos, em função das questões de desigualdade na educação do Sertão paraibano. Na sequência, o contexto de ensino híbrido passa a ser uma próxima realidade dos docentes em questão.

4.3.3 Híbrido

As aulas presenciais, no modelo híbrido, da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, retornaram no mês de setembro de 2021. O retorno ocorreu baseado no Plano Educação para Todos em Tempos de Pandemia (PET-PB)¹⁷, de forma híbrida e progressiva, com 70% das aulas remotas e 30% presenciais. No que se refere a esse modelo, é possível verificar que os professores mencionam que sua chegada tornou ainda mais patente as dificuldades que fariam parte do contexto de ensino. Se a modalidade remota sinalizou problemas de ordem educacional, social e econômica, o formato híbrido não modificou essa realidade, conforme Trecho 07, enfatizado por Pedro.

Trecho 07:

Pedro: *[...] e quando veio o híbrido, que ficou assim um dia vem a metade da turma no outro dia vinha outra metade da turma, o grupo que não vinha no dia, ele não acompanhava também online, ele não acompanhava de jeito nenhum, às vezes era um aluno uma aluna só daquela turma, daquele grupo que assim foi bem difícil, bem difícil [...]*

¹⁷ Lançado pelo Governador João Azevêdo, em 01/02/2021, com o intuito de orientar a retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de ensino superior sediadas no território paraibano (<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/09/21/aulas-presenciais-da-rede-estadual-de-ensino-da-pb-retornam-nesta-quinta-23-em-modelo-hibrido.ghtml>).

Segundo Pedro, as turmas foram divididas, enquanto metade delas ficaram no presencial, a outra metade permaneceu acompanhando as aulas remotamente, como forma de evitar o contágio e disseminação do vírus. Embora a vacinação estivesse ocorrendo, o risco de contágio não havia sido e nem foi eliminado. Porém, diante das dificuldades, quando não frequentavam as aulas presenciais, também não acessavam as remotas. Acerca desses desafios, Ângela também relata a realidade de seus alunos, de acordo com o Trecho 08.

Trecho 08:

Ângela: [...] com a ideia de ter começado o híbrido, porque lendo a literatura da área a gente sabe porque o híbrido ele dá autonomia para o aluno querer fazer, querer estudar, querer participar, ele precisa de fato querer, dentro do híbrido, no online a gente conseguia ainda exercer certa pressão, no presencial também consegue, mas no híbrido ele precisa exercer autonomia e o aluno não tá pronto, ele não sabe segurar as pontas ali da aprendizagem dele, ele não tá preocupado, [...]

Nas palavras da docente, o formato híbrido trouxe um contraste com o ensino remoto, enquanto este possibilitou ao professor um melhor domínio e controle de turma, aquele revelou a autonomia do aluno para administrar a sua participação nas aulas. Todavia os alunos não se mostraram aptos para exercer essa independência e responsabilidade.

A partir da descrição dos contextos de ensino, foi necessário traçarmos um perfil que sintetizasse as características de cada um deles, com base no posicionamento dos professores colaboradores. Vejamos a Fig. 03.

Figura 03: Perfil dos contextos de ensino

Fonte: Figura construída pela autora

4.4 Estruturação organizacional das categorias de análise.

Para organizar as categorias de análise, recorreremos às nossas questões de pesquisa, como forma de delinear melhor os nossos objetivos empreendidos: Quais práticas laborais dos professores alvo em exercício representam reconfigurações adaptativas, no que diz respeito ao tratamento do planejamento de conteúdos e planejamento de materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas no ensino remoto? Quais saberes mobilizados para a atuação docente no ensino remoto estão associados à tarefa prescrita ou à atividade realizada? e Qual a relação entre a formação dos sujeitos professores e sua atuação docente durante a pandemia? A partir disso, compreendemos que perpassamos três movimentos: reconfigurações adaptativas (considerando a mudança dos planejamentos direcionados para conteúdos e planejamentos voltados para materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas para o contexto virtual), saberes (mobilização de saberes da graduação, do referido projeto ou experienciais) e o percurso longitudinal da pesquisa. Neste último movimento, analisamos a relação entre formação (graduação e projeto Enem na palma da mão) e atuação (ensino remoto). Tal descrição nos direciona para a representação de cada um deles no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7: Identificação de movimentos da formação para a atuação docente

Movimentos de atuação e formação docente		
Reconfigurações adaptativas	Saberes	Percurso longitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento com conteúdos; • Planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional (Graduação e Projeto “Enem na palma da mão”); • Experienciais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação (Disciplinas da graduação e Projeto “Enem na palma da mão”); • Atuação (Ensino remoto);

Fonte: quadro construído pela autora

Baseado no reconhecimento desses movimentos, sinalizamos sua importância para a organização e estruturação das categorias de análise. Sendo assim, a primeira categoria se ocupou de identificar as reconfigurações adaptativas direcionadas para os dois tópicos do planejamento: conteúdos e materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas. Para a construção da segunda categoria, reportamo-nos aos saberes mobilizados pelos docentes em sua atuação, no tocante aos saberes profissionais e experienciais. Por fim, a terceira categoria se volta à reflexão sobre o percurso formativo dos docentes, com foco na trajetória da graduação (disciplinas e projeto “Enem na palma da mão”) e da atuação com o ensino remoto.

Para a comprovação acerca das considerações analíticas, sistematizamos a transcrição do áudio (segundo normas do Projeto NURC), resultante dos encontros realizados no grupo focal, e as respostas obtidas da aplicação do questionário. Os trechos em destaque foram distribuídos de forma sequenciada, em ordem cronológica, crescente e nomeadas de Trecho 01, 02, 03, e assim por diante, em continuidade a outros já apresentados nesta seção metodológica.

5 RECONFIGURAÇÕES ADAPTATIVAS EM PRÁTICAS LABORAIS DOCENTES, SABERES E PERCURSO FORMATIVO

Esta seção reúne informações sobre o contexto de formação e atuação docente, fundamentadas na epistemologia do Interacionismo sociodiscursivo, discussões acerca das reconfigurações adaptativas, imersas no planejamento de conteúdos e planejamento de materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas no ensino remoto, além dos saberes desvelados ao longo do percurso de formação e atuação, com foco para o viés longitudinal da pesquisa.

Para tanto, defendemos a tese de que as práticas laborais de docentes fundamentam reconfigurações adaptáveis ao ensino remoto, ressignificando o objeto de ensino, regulando as ferramentas necessárias e adequando os conteúdos. Nesse sentido, esta investigação perpassará dois modelos analíticos propostos por Bronckart (2012), o primeiro deles, envolve o contexto de produção em torno do mundo físico e do mundo sociosubjetivo. Já o segundo modelo, embora seja constituído por três camadas superpostas, semelhante a um folhado, dentre elas, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, compreendemos que para este momento e diante dos objetivos traçados nesta pesquisa, a análise da infraestrutura geral do texto abrange os questionamentos empreendidos.

Sendo assim, contemplamos os tipos de discurso do texto (interativo, teórico, relato-interativo e de narração); a modalidade de articulação desses tipos de discurso e suas sequências, por fazerem parte da infraestrutura textual (Bronckart, 2012). Sob esse viés, essa metodologia epistemológica possibilitará elucidarmos a ressignificação das práticas laborais de professores em contexto de ensino remoto e o que isso revela quanto à articulação longitudinal entre formação e atuação docente.

5.1 Influência do contexto de produção nas reconfigurações adaptativas dos professores

O contexto de produção, como modelo de análise, apresentado por Bronckart (2012), influencia a representação dos professores colaboradores, em suas práticas laborais, a partir das reconfigurações adaptativas situadas no mundo físico e sociosubjetivo. Nesse sentido, tal organização está explicitada no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Contexto de produção das práticas laborais de Ângela e Pedro

Mundo físico	Mundo sociosubjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • O lugar de produção – Residência de Ângela e Pedro, via <i>Google Meet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar social – Escola
<ul style="list-style-type: none"> • O momento de produção – Horário de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • A posição social do emissor – Professores
<ul style="list-style-type: none"> • O emissor – Ângela e Pedro 	<ul style="list-style-type: none"> • A posição social do receptor – Alunos
<ul style="list-style-type: none"> • O receptor – Alunos de escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo – contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Quadro construído pela autora com base em Bronckart (2012)

A sistematização apresentada no Quadro 8 é decorrente dos instrumentos questionário e grupo focal, evidenciados na metodologia, cuja apreensão possibilita compreender que a primeira coluna indica o mundo físico, situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Ela contempla o lugar onde as aulas foram realizadas pelos professores colaboradores (residência, com uso do *Google Meet*), o momento da aula (associado ao horário de ministração) e a presença dos emissores (professores colaboradores) e receptores (alunos).

Com relação ao lugar físico de produção, Pedro retrata alguns desafios enfrentados, destacando situações adversas relacionadas ao universo tecnológico, físico e financeiro, conforme Trecho 09, a seguir.

Trecho 09:

Pedro: *Em relação ao primeiro desafio citado, temos a **limitação com equipamentos**¹⁸, já que os que usamos não possuem um desempenho tão bom. Tive que adquirir um celular bem*

¹⁸ Ao colocar partes dos trechos em negrito, buscamos destacar o que orienta e sinaliza melhor o que compreendemos como significativo para o percurso analítico.

*mais moderno para poder atender às necessidades: muitas videoaulas, arquivos em PDF, podcast, imagens e afins. Somado a isso, ainda está a questão da internet, pois tive que mudar para uma plano mais potente no intuito de poder ter um pouco mais de qualidade na execução do ensino remoto. Sobre o segundo desafio mencionado, temos uma **carência na questão do espaço físico de realização das videoaulas e lives**. Aqui em casa, por exemplo, eu não tinha, até então, um espaço destinado para essa finalidade. Recentemente, iniciei a construção de uma “sala de estudos” para poder executar essas atividades. Contudo, o mesmo ainda não está concluído e tenho que fazer adaptações: videoaulas, lives e transmissões na cozinha ou no quarto. Como tem várias pessoas residindo aqui, isso fica bem delicado de fazer. **Por fim, está o terceiro e último desafio: o financeiro**. Todas as adaptações, equipamentos, planos de internet foram custeados com recursos próprios. Não tive nenhum tipo de auxílio para custear esses gastos; ou seja, todas as despesas do ensino remoto saíram do meu bolso. Isso é complicado, porque, primeiro, não é minha incumbência e segundo, o salário de um professor da rede pública municipal de ensino não é lá essas coisas.*

A partir do Trecho 09, é possível perceber o quanto o contexto físico configurou-se como desafiador. Ao mencionar que “a limitação com equipamentos”, “carência na questão do espaço físico de realização das videoaulas e lives” e “Por fim, está o terceiro e último desafio: o financeiro” Pedro demonstra que a pandemia não permitiu que o espaço físico fosse preparado para esse período de isolamento. Embora Schön (2000) tenha mencionado a importância de uma formação docente direcionada para as incertezas e instabilidades da prática, sua visualização e atendimento precisa estar associado a vários âmbitos. Nessa direção, o professor apresenta um perfil de docente efetivo e egresso do projeto “Enem na palma da mão”, porém os saberes adquiridos a partir das vivências com a elaboração de materiais do universo tecnológico não foram suficientes para a organização das aulas remotas, saberes estes nomeados por Tardif (2012), como saberes da formação profissional, e por Cicurel (2020) como saberes científicos, por estarem presentes no universo acadêmico. A necessidade de equipamentos tecnológicos modernos, espaço físico para realização das videoaulas, *lives*, ensino remoto e materiais didáticos digitais extrapolou o contexto formativo e adentrou no quadro financeiro que não poderia ser assumido pelo próprio professor. Sob esse viés, reiteramos as discussões empreendidas por Perrenoud (2001) ao mencionar o quão complexa é a função da escola, tendo em vista que situações de

emergência fogem do controle docente. Nesse sentido, a problemática instaurada no ambiente escolar, durante a pandemia, exigiu a participação de instâncias públicas. Tal cenário estende-se para o contexto físico do aluno que também vivenciou impedimentos na área financeira. Acerca disso, vejamos o Trecho 10.

Trecho 10:

Ângela: *O principal desafio para minha prática em 2020 foi o fator econômico e social que impossibilitou 80% de meus alunos de acompanharem as aulas remotas. A falta de acesso às TICs e à internet foi um desafio para o ensino remoto no contexto do Sertão paraibano.*

No tocante ao mundo físico do receptor (aluno), Ângela sinaliza uma preocupação que também extrapola a sua responsabilidade, conforme evidenciado em “*o fator econômico e social que impossibilitou 80% de meus alunos de acompanharem as aulas remotas*”. Essa realidade denota que o discente também precisava utilizar o espaço da sua residência para a continuação do processo de ensino e aprendizagem e o professor não tinha como dar conta dessas questões financeiras para suprir todo o aparato tecnológico.

Segundo Nóvoa (2017), há uma necessidade de definir uma formação docente que considere a dimensão humana, em meio a incertezas e imprevisibilidades, com a contribuição de profissionais experientes neste processo. Porém, as dificuldades enfrentadas por alunos da rede pública que não tinham acesso aos recursos digitais evidenciaram uma atuação solitária e sem a participação ou intervenção de outros agentes que cooperassem com a redução deste fato preocupante. Nas palavras de Moran (2013), o advento do mundo digital trouxe inúmeras oportunidades, mas também exteriorizou questões perplexas no contexto institucional, por revelar indagações acerca do que deve ser preservado, substituído ou aderido. Mesmo diante de um profissional com ações que estejam associadas à dimensão humana, sem resoluções efetivas por parte das instâncias responsáveis pela manutenção desse aluno na escola, não há solução para o problema que envolve questões econômicas e sociais.

No que se refere ao mundo sociosubjetivo, a segunda coluna evidencia uma migração simbólica e representativa dos contextos. Nesse sentido, o lugar social escola indica a presença da posição social dos professores e alunos, em meio ao objetivo educacional. Há um encaminhamento para o papel exercido por esses sujeitos no âmbito escolar. Pensando

nisso, Ângela indica reflexões acerca da mudança que a socialização sofreu na transição remoto-híbrido-presencial. Vejamos Trecho 11.

Trecho 11:

Ângela: [...] *São dois anos sem a socialização acontecendo dentro da escola e aí a volta para a [...] socialização tá sendo estabelecida... Agora ela tem extremos... ou tem uma sala de aula muito silenciosa, porque aquele aluno tá acostumado a ficar sempre ali quietinho assistindo a aula remota dele e ele não participa da minha aula, ele tá ali realmente só vidrado [...]ele fica ali de boa assim estático sem interagir muito com a aula ou eu tenho um aluno que ele tá tão ansioso para interagir que ele não para de falar, ele não para de conversar, ele não para de conversar sobre outras coisas que não são sobre a aula, é aquele aluno que ele tá ali para vivenciar a escola, ele quer vivenciar a escola e não necessariamente aquela aula que você tá oferecendo [...].*

No Trecho 11, Ângela destaca aspectos da vida em sociedade, a partir de uma percepção dualizada acerca dos alunos, vejamos em “*São dois anos sem a socialização acontecendo dentro da escola [...]Agora ela tem extremos... ou tem uma sala de aula muito silenciosa [...]Jou eu tenho um aluno que ele tá tão ansioso para interagir que ele não para de falar, ele não para de conversar [...]*”. Diante disso, é possível perceber que o período pandêmico foi avassalador para o convívio social, uma vez que interferiu diretamente no comportamento dos discentes.

A partir disso, Cicurel (2020) destaca que o agir professoral é permeado por competências transmissivas para a atuação docente, dentre elas, há a competência que integra saberes sobre o grupo, apoiada na personalidade dos alunos. Sendo assim, é preciso considerar que a duração do ensino remoto acarretou interferências significativas e preponderantes no perfil do alunado. Ao mencionar a recorrência do silenciamento ou interação sem limites, a docente evidencia o quanto o tempo de isolamento moldou o contexto de sala de aula, e conduziu os professores a um processo de retomada e ressocialização para um novo começo, com base nessa percepção de mudança. Ao destacar que “*é aquele aluno que ele tá ali para vivenciar a escola, ele quer vivenciar a escola e não necessariamente aquela aula que você tá oferecendo [...]*”, ela desvela um olhar atento e compreensível acerca do momento que estava sendo vivenciado pelas turmas.

Ainda acerca do mundo físico, Pedro direciona-se para o uso do celular em sala de aula. Ele rememora que antes da pandemia, o aluno não podia utilizá-lo, podendo, inclusive, ser encaminhado para a direção, caso não cumprisse com as normas, conforme Trecho 12.

Trecho 12:

Pedro: *Foi a desmistificação do celular né?... porque até então [...] o aluno não podia pegar no celular de jeito nenhum [...] agora não, [...] o aluno pega no celular, ele faz as pesquisas dele e a gente não tem mais aquela pressa em dizer: não, tu guarda o celular... então, vou levar tu para direção... não sei o quê... a questão do celular foi mais desmistificada né? Eu acho que foi um ponto interessante e que é um ponto que a gente... um recurso que a gente pode usar nas nossas aulas né?*

O Trecho 12 sinaliza que durante o período de isolamento e no retorno para o presencial, o aparelho celular foi útil para o processo de ensino e aprendizagem. Ao retratar em “*porque até então [...] o aluno não podia pegar no celular de jeito nenhum [...] agora não, [...] o aluno pega no celular, ele faz as pesquisas dele e a gente não tem mais aquela pressa em dizer: não, tu guarda o celular...*”, Pedro faz alusão a dois momentos que dividem o uso de recursos tecnológicos no universo escolar. Antes da pandemia, o celular não era aceito, por apontar indisciplina e prejuízos para a formação do aluno. Já ao longo da transição remoto-híbrido-presencial, ele representou a única alternativa para a continuação do processo escolar.

Diante disso, é possível retomar as palavras de Borda (2021), ao enfatizar que a pandemia conduziu a educação a um caminho de rupturas ainda não experienciadas. Se antes o uso do celular ¹⁹ não era bem aceito na escola, o pós-emergencial trouxe possibilidades de trabalho, por meio de pesquisas, jogos, utilização das ferramentas do *google*, entre outros. Além disso, Masetto (2013) sinaliza que os recursos tecnológicos se integram ao universo educacional, por meio de adaptações em função de um processo mais dinâmico e motivador para os discentes.

¹⁹ Vale salientar que no último dia 20 de setembro de 2023 foi divulgada uma nota de que o Ministério da Educação (MEC) estaria finalizando um projeto de lei que prevê a proibição do uso de celulares em escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/julliana-lobes/politica/governo-prepara-medida-que-proibe-o-uso-de-celulares-em-escolas/> Acesso em: 23 de set. 2023.

No tocante ao mundo sociosubjetivo, Pedro faz menção às crises de ansiedade e depressão que atingiram os alunos, em decorrência da pandemia. A ausência da interação presencial, do hábito de viver socialmente e o que o período emergencial desencadeou nos alunos alcançou os muros escolares. Vejamos o Trecho 13.

Trecho 13:

Pedro: [...] *essa pandemia... ela desenvolveu muito os quadros assim de depressão nos alunos [...] ano passado [...] eu tive que tirar um aluno nos braços da sala de aula... teve uma crise de ansiedade... eu precisei levar nos braços para a direção [...] Isso não é um caso né?... vários, vários alunos durante o dia... um, dois alunos durante todo dia na escola sempre aparece na direção com crise de ansiedade... essa pandemia trouxe isso muito para os alunos [...] eles estão sofrendo muito disso [...] tem um grupo que quer conversar demais, mas a gente tem aquele outro grupo que parece que eles... envolveu essas questões de patológicas que realmente né, **acaba prejudicando a aprendizagem deles** [...].*

É possível perceber que o professor reporta-se aos prejuízos que a Covid-19 imprimiu no corpo discente, ao relatar situações em que precisou socorrer alunos com crises de ansiedade, como em “*ela desenvolveu muito os quadros assim de depressão nos alunos*”, “[...] *eu tive que tirar um aluno nos braços da sala de aula... teve uma crise de ansiedade...*”, “*acaba prejudicando a aprendizagem deles*”. A partir disso, é significativo enfatizar que esse lugar assumido por Pedro diz de um perfil que ultrapassa a função docente e o conduz a um posicionamento humano. Mesmo tendo mencionado os prejuízos educacionais, que são, de fato, inimagináveis, existem perdas mais sérias e que interferem na vida dos jovens, atrapalhando não apenas a formação estudantil, mas as demais áreas sociais, em função da falta de saúde mental. Nesse sentido, Nóvoa (2017) é bastante assertivo ao destacar, como primeira dimensão para a proposta de uma formação docente, a importância do professor preparar-se para o incerto e imprevisível, ressaltando que será na prática que o profissional atenderá certas responsabilidades por meio da dimensão humana.

Baseado na compreensão desta influência do contexto de produção dos mundos físico e sociosubjetivo na prática laboral docente dos colaboradores em questão, trataremos das reconfigurações adaptativas, ancoradas na infraestrutura geral do texto e direcionadas para os tópicos planejamento com conteúdos e planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas (presentes no Quadro 07).

5.2 Identificação das reconfigurações adaptativas a partir da infraestrutura geral do texto

A identificação das reconfigurações adaptativas dos tópicos planejamento com conteúdo e planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas (Quadro 07) perpassa a infraestrutura geral do texto, pertencente ao folhado textual analítico de Bronckart (2012), evidenciado na seção teórica. Sendo assim, contemplamos os tipos de discurso do texto (interativo, teórico, relato-interativo e de narração); a modalidade de articulação destes tipos de discurso; e suas sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal).

5.2.1 Planejamento com conteúdos

O primeiro tópico “planejamento com conteúdos” é mencionado por Ângela a partir do contexto da turma em que lecionava. Nesse sentido, por tratar-se da 3ª série do Ensino Médio, seguiu os eixos da leitura e escrita, conforme o Trecho 14.

Trecho 14:

Ângela: O componente curricular [...] de língua portuguesa voltou-se exclusivamente para a leitura e para acionar as defasagens de aprendizagem que são encontradas dentro da avaliação diagnóstica que é algo de propulsão, a gente chama propulsão ou nivelamento. Propulsão é o nome que um dos protagonistas deu e aí foi um concurso, aquela coisa toda, aí hoje dentro da escola cidadã integral nós temos aula de propulsão que é uma aula que trabalha habilidades específicas que foram detectadas na rede como um todo, essas habilidades são detectadas a partir de uma avaliação que é aplicada em toda a rede. Nessa aula de propulsão, a gente aplica sequências didáticas que são realmente aquelas sequências didáticas bem na Perspectiva do sociointeracionismo possível, e trabalhar gênero, de trabalhar as questões de tentar produzir o gênero. Afinal, é bem aquele sentido [...] com as adaptações a ele, a gente tem aquele módulo, uma quantidade infinita de módulos, mas assim essa aula de propulsão é uma aula que a gente usava era muito direcionada para a leitura, porque geralmente a gente tinha esse gênero que precisava ser trabalhado, tem essas habilidades específicas que normalmente estavam ali dentro do trabalho com gênero e era bem voltado para isso, novamente ele era muito trabalhado no terceiro. É sério tava ali focada no meu terceiro C, de três alunos. Então, a gente tinha muita aula voltada para produção de texto, e aí era uma produção de texto em que a gente trabalhava o texto dissertativo argumentativo, fazia produção [...].

Ao pensar na infraestrutura geral do texto, em torno dos tipos de discursos, Ângela condensa o discurso teórico com o discurso relato-interativo, uma vez que busca explicar o

modelo de reparação, chamado propulsão ou nivelamento, que buscou sanar as deficiências acarretadas pela pandemia. Além disso, também faz menção ao trabalho com sequências didáticas direcionadas para a leitura e escrita, ancoradas na concepção de ensino sociointeracionista, como em *“Nessa aula de propulsão, a gente aplica sequências didáticas que são realmente aquelas sequências didáticas bem na Perspectiva do sociointeracionismo possível, e trabalhar gênero, de trabalhar as questões de tentar produzir o gênero”*. Sob esse viés, este trecho sinaliza modalidades de articulação em torno de verbos de ação que apontam de que modo a professora agiu para seguir a sequência do trabalho com a leitura do gênero textual e sua respectiva escrita.

Quanto à sequência textual, visualizamos a presença expositiva, tendo em vista que no trecho *“O componente curricular [...] de língua portuguesa voltou-se exclusivamente para a leitura e para acionar as defasagens de aprendizagem”*, Ângela explana o conteúdo de leitura como eixo trabalhado em língua portuguesa, para diminuir as dificuldades dos alunos. Além da expositiva, também temos a recorrência da sequência descritiva em *“é uma aula que trabalha habilidades específicas que foram detectadas na rede como um todo”*, que denota a definição do nivelamento. É possível também visualizar argumentação na parte em que ela cita, *“mas assim essa aula de propulsão é uma aula que a gente usava era muito direcionada para a leitura, porque geralmente a gente tinha esse gênero que precisava ser trabalhado”*, como forma de justificar a importância da leitura da dissertação-argumentativa para os alunos do final do ensino médio. E, por fim, a sequência narrativa, encontrada em *“É sério tava ali focada no meu terceiro C, de três alunos. Então, a gente tinha muita aula voltada para produção de texto, e aí era uma produção de texto em que a gente trabalhava o texto dissertativo argumentativo, fazia produção [...]”*, por evidenciar momentos e etapas de como as ações com a produção textual ocorriam com a turma.

No que se refere à reconfiguração adaptativa do planejamento com conteúdo, Ângela faz uso de uma prática laboral incorporada ao agir docente, após a pandemia, que representa uma modificação na maneira como a leitura e a produção textual passam a ser trabalhadas. O termo nivelamento ganhou esse espaço que visou atender às necessidades dos alunos que foram prejudicados durante a pandemia, em decorrência das mudanças que o ensino remoto trouxe. As aulas não seguiam o mesmo tempo encontrado em aulas presenciais, uma vez que, mesmo buscando a manutenção interativa com os alunos, o ambiente virtual apresenta especificidades e mecanismos exaustivos.

Sem falar, que a turma ficou muito reduzida “*É sério tava ali focada no meu terceiro C, de três alunos*”, por conta das questões socioeconômicas vivenciadas pelos alunos, inclusive retratado nos Trechos 03 e 10 “*O principal desafio para minha prática em 2020 foi o fator econômico e social que impossibilitou 80% de meus alunos de acompanharem as aulas remotas. A falta de acesso às Tics e à internet foi um desafio para o ensino remoto no contexto do Sertão paraibano*”. Tal realidade está inteiramente associada à adoção desta propulsão que teve por finalidade abranger essa parcela significativa de alunos que ficaram fora da sala de aula na pandemia. Vejamos o Trecho 15 que amplia essa utilização da propulsão.

Trecho 15:

*Ângela: [...]e aí eu lembro tanto da fala dela sobre “não é uma prova que pede que o aluno só fale sobre o problema, mas o aluno tem que resolver o problema, **tem que ser o aluno cidadão...** ela falando sobre a proposta de intervenção do texto dissertativo argumentativo. E aí eu percebo essa coisa: eu tô aqui num contexto tão difícil, mas mesmo assim nesse contexto tão difícil **eu tenho que sim considerar esse aluno, enquanto um aluno que vai ser submetido ao Enem... eu tenho que tornar esse aluno cidadão**, eu tenho que fazer com que ele, que não tem acesso aos meios de acesso social, então ele tem que tirar nota boazinha no Enem. Eu tenho considerado tudo isso [...].*

A menção ao processo de ensino com a leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo, envolta da propulsão, elucida um planejamento com conteúdo que se encaminha para uma reconfiguração que ultrapassa a função social do aluno, conforme pode ser visualizado em “*tem que ser um aluno cidadão*” e “*eu tenho que sim considerar esse aluno, enquanto um aluno que vai ser submetido ao Enem... eu tenho que tornar esse aluno cidadão*”. Nesse sentido, Ângela dá margem para uma proposta interventiva, situada em um gênero textual exigido em exame de larga escala, mas que será útil nas atuações sociais, ao tornar esse aluno um cidadão que propõe possíveis soluções para os diferentes contextos, como: comunidade, universidade, trabalho, país, entre outros.

Nesse sentido, é possível pensar que esse modelo de reparação, adotado após o período emergencial da Covid-19, está relacionado às ações didáticas que se direcionam para práticas sociais. Logo, o agir docente dialoga com as tendências pedagógicas transformadoras, tendo em vista a implicação de caminhos teóricos direcionados para um processo de modificação social, reparação e igualdade. De maneira específica, a tendência libertadora reside nas práticas de Ângela ao apontar um processo de ensino e aprendizagem,

situados no eixo da leitura e escrita, com foco numa relação mediadora, dialógica, horizontal, a partir de uma superação gradativa, em função das defasagens acarretadas pelo ensino remoto (Farias, et al, 2008). Nas palavras de Machado (2007), faz parte da prática docente o exercício de escolhas, manutenções e reorientações associadas às necessidades do aluno em sala de aula, evidenciando as reconfigurações didáticas situadas no contexto de ensino.

Ainda acerca deste primeiro tópico, Pedro destaca uma predominância do eixo da leitura, em função das dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos. Os gêneros escolhidos envolveram a multimodalidade²⁰, como atrativos para o processo de ensino e aprendizagem. Observemos no Trecho 16.

Trecho 16:

Pedro: A gente viu que os alunos tinham muita dificuldade com a leitura, então foi o nosso foco e aí dentro das nossas limitações. [...]a gente partiu leitura com gêneros, mas mais simples, a gente começou com alguns poemas, por exemplo, né? Trabalhamos com algumas fábulas, sobretudo no sexto ano, narrativas curtas, [...]a gente explorou muita questão da tirinha a gente explorou muito a questão dos quadrinhos eu acho que os quadrinhos foi um gênero que a gente explorou mais, porque ele tá muito atrasado, a questão da fala né?[...] e assim ele é um gênero imaginário né? mais atrativo, então tem muitos recursos visuais, a gente trabalhou muito com os [...]gibis lembro que a gente selecionou algum gibis, trabalhamos com eles, eles fizeram algumas atividades em relação aos gibis, então assim a leitura foi o que a gente priorizou, mas mesmo assim a gente já agora no retorno presencial a gente sentiu muito sabe, porque, por exemplo, eu tenho algumas no sexto ano e algumas turmas eu tenho alunos que só sabem reconhecer as letras do alfabeto, eles não sabem como a sílabas, eles não sabem dizer que palavra é [...].

No tocante à infraestrutura geral do texto, presenciemos discursos do tipo relato-interativo, uma vez que Pedro aponta que o gênero tirinha e histórias em quadrinhos foram os mais trabalhados em sala, como podemos verificar em “[...]a gente explorou muita questão da tirinha a gente explorou muito a questão dos quadrinhos eu acho que os quadrinhos foi um gênero que a gente explorou mais, porque ele tá muito atrasado, a

²⁰ Os textos multimodais envolvem a combinação entre linguagem verbal e não verbal. Eles são caracterizados pelo “uso de cores, tamanho e tipo de fonte das palavras” (Barton; Lee, 2015, p. 47).

questão da fala né?[...]”. Ademais, o tom dialógico com o interlocutor, através do uso da contração adverbial “*não é?*”, indica essa interação ao relatar o conteúdo ensinado.

Em relação às sequências textuais, encontramos a expositiva e argumentativa, pois há uma explanação de como os gêneros foram sendo apresentados, como forma de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, em meio aos desafios encontrados na turma, mas também uma justificativa para a escolha do conteúdo de leitura. Isso pode ser visto em “*[...]a gente partiu leitura com gêneros, mas mais simples, a gente começou com alguns poemas, por exemplo, né? Trabalhamos com algumas fábulas, sobretudo no sexto ano, narrativas curtas, [...]a gente explorou muita questão da tirinha a gente explorou muito a questão dos quadrinhos eu acho que os quadrinhos foi um gênero que a gente explorou mais, porque ele tá muito atrasado, a questão da fala né? [...]*”. A partir disso, Pedro direciona-se para a especificação dos gêneros, seguida de explicação em torno do atraso dos alunos, no que se refere ao uso da linguagem oral, inclusive, o uso do operador argumentativo “*porque*” traz essa marca da arguição.

Acerca das reconfigurações adaptativas relacionadas ao planejamento com conteúdo, conseguimos perceber que o cenário de problemas com o déficit encontrado na turma de Pedro só se agravou, como podemos observar no trecho “*eu tenho algumas no sexto ano e algumas turmas eu tenho alunos que só sabem reconhecer as letras do alfabeto, eles não sabem as sílabas, eles não sabem dizer que palavra é [...]*”. Este cenário evidencia que os alunos estavam em processo de aquisição da leitura e escrita, inviabilizando propostas com a produção de gêneros textuais.

Além disso, a habilitação deste profissional não dá margem para a alfabetização, tendo em vista que engloba a área da pedagogia. Com isso, as lacunas de alunos que enfrentam essas dificuldades se tornam ainda mais complexas, sendo imprescindível um olhar mais reparador com a participação de outras áreas, para que a prática laboral não se torne tão solitária. Segundo António Nóvoa (2017), é necessário o reconhecimento da existência de um problema, para que o conceito de profissão perpassasse a renovação docente e seja renovado por ela. Tal identificação é percebida por Pedro e reverbera no planejamento e seleção de gêneros que buscam atender ao nível de conhecimento dos alunos, as dificuldades das turmas não foram ignoradas, na verdade, elas moldaram o planejamento com conteúdo em função dos obstáculos encontrados.

Nesse sentido, ele sinaliza um trabalho associado às tendências transformadoras, especificamente, a histórico-crítica, por conta da postura mediadora e colaboradora, tentando incorporar uma metodologia recíproca, porém as adversidades emergenciais impediram o progresso e a tornaram obscura (Farias, et al, 2008). Ademais, é possível destacar que é esperado que alunos do sexto ano saibam ler e escrever, para que o professor possa intensificar esse domínio e aprimoramento. Entretanto, Pedro precisou reelaborar o que é prescrito para a referida série, readaptando e selecionando instrumentos considerados úteis e necessários para o seu agir (Machado, 2007).

5.2.2 Planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas

O segundo tópico “Planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas”, pertencente à categoria “Reconfigurações adaptativas”, é visualizado, a partir da técnica designada como grupo focal. Nesse sentido, Ângela faz referência ao estágio de mestrado e menciona que a experiência proporcionou o uso de algumas ferramentas tecnológicas, tornando a atuação no ensino remoto um pouco mais tranquila, como ratifica o Trecho 17.

Trecho 17:

Ângela: o Class e o Forms eu já tinha usado no meu é estágio de Mestrado, já tinha usado com minha turma de oralidade e escrita, a gente já quando tava trabalhando gêneros multimodais né aquela coisa toda bonitinha aí a gente foi para o mundo digital, já fazia parte da minha vivência, foi tranquilo, eu não conhecia era o Google Meet que foi realmente apresentado durante a pandemia, até porque antes era bem difícil para a gente abrir uma reunião, tinha que ser uma corporação, uma associação, sei lá enfim tem que ser Empresarial e agora foi de boa, foi tranquilo.

No tocante à infraestrutura geral do texto, é possível identificar a presença do discurso relato-interativo em “o Class e o Forms eu já tinha usado no meu é estágio de Mestrado, já tinha usado com minha turma de oralidade e escrita, a gente já quando estava trabalhando gêneros multimodais né aquela coisa toda bonitinha aí a gente foi para o mundo digital, já fazia parte da minha vivência, foi tranquilo, eu não conhecia era o Google

Meet”, por sinalizar marcas de um prévio contato com as ferramentas tecnológicas (*Google Classroom* e *Google Forms*) recorrentes durante o ensino remoto. Sua experiência com o estágio docência no mestrado, na disciplina “Estudos de Oralidade e Escrita” possibilitaram esse manuseio. Nesse sentido, a docente só precisou conhecer o *Google Meet*, recurso bastante utilizado, não apenas pelos professores e alunos, mas também pela equipe pedagógica durante a pandemia. Inclusive, mesmo com o controle de disseminação do vírus, em decorrência da vacinação, continuamos, em algumas situações, fazendo uso dessas ferramentas em contexto de trabalho.

Além disso, as modalidades de articulação são evidenciadas a partir do uso de verbos no pretérito imperfeito “tinha”, “estava”, “fazia”, “conhecia”, como também é recorrente a manutenção interativa, por meio da contração adverbial “não é”. Ao perceber essas modalidades, é possível elucidar esse paralelo temporal no uso das ferramentas tecnológicas, antes e durante a pandemia, tendo em vista que não foi somente a participação no Projeto “Enem na palma da mão” que possibilitou o acesso a esse universo digital tão necessário no ensino remoto, o mestrado também se mostrou uma oportunidade para tais experiências que trouxeram mais confiança para a atuação remota, conforme identificado em “*e agora foi de boa, foi tranquilo*”.

Acerca disso, Nóvoa (2017) enfatiza a importância de uma formação docente composta por preparação, entrada e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, uma das deslocamentos discutidas pelo autor visibiliza a interligação entre a formação inicial e continuada, integrada aos vários momentos da atuação docente. Em se tratando de Ângela, essa representação é retratada pela junção que o mestrado e o projeto “Enem na palma da mão” possibilitaram a um agir efetivo em meio ao uso dos recursos tecnológicos durante a pandemia.

No tocante às sequências textuais, presenciamos em “*eu não conhecia era o Google Meet que foi realmente apresentado durante a pandemia, até porque antes era bem difícil para a gente abrir uma reunião, tinha que ser uma corporação, uma associação, sei lá enfim tem que ser Empresarial e agora foi de boa, foi tranquilo*” os modos explicativo e argumentativo, por conter esclarecimentos em torno da apresentação do *Google Meet* com a chegada da pandemia. Além de disso, há uma justificativa marcada pela expressão “até porque”, que traz a anteposição de um advérbio à conjunção causal, como forma de marcar pragmaticamente uma explicação com adendo.

Quanto às reconfigurações adaptativas, Ângela rememora momentos desafiadores com a produção textual, na 3ª série do ensino médio, cuja saída foi marcada pelo uso do WhatsApp. Observemos o Trecho 18.

Trecho 18:

Ângela: *Eu trabalho com terceira série, e aí a terceira série pede muita produção escrita, pede muita redação, a danada da redação que eles têm um medo enorme aquela coisa toda. E aí para a gente trabalhar essa redação, ter esse olhar, [...] a gente enfim [...]trabalha com aquela perspectiva de uma correção contínua, uma correção interativa, contexto do aluno e tudo mais, foi a parte que eu tive mais dificuldade durante o meu planejamento. Durante a minha execução, como eu vou acompanhar o texto desse aluno? Como eu vou escrever as minhas anotações de correção e tudo mais? [...] sinto tanta falta de uma luz interativa, [...]escrever no texto do aluno... Então essa dificuldade eu tive, mas aí a gente adaptou como a gente podia. Vamos para o WhatsApp? Me manda uma mensagem no WhatsApp, eu vou colocando as anotações, eu vou fazendo em relação a planejamento como eu disse o campo como eu vou expor minha aula, como eu vou interagir com o meu aluno, aí surgem as ferramentas, surgem métodos, surge o Kahoot que deu certo e aí a gente consegue fazer até uma aula bacaninha ,[...] uma aula de português dele, que coisa linda, isso para mim nunca... essa experiência eu nunca tinha tido, nem na faculdade, nem lugar nenhum, foi realmente o contexto que me apresentou.*

A maneira como Ângela descreve o seu planejamento dá indícios de momentos desafiadores para o exercício docente em “E aí para a gente trabalhar essa redação, ter esse olhar, [...] a gente enfim [...]trabalha com aquela perspectiva de uma correção contínua, uma correção interativa, contexto do aluno e tudo mais, foi a parte que eu tive mais dificuldade durante o meu planejamento”. A prática de correções textuais na escola seguia técnicas manuscritas, no corpo do texto do aluno. Entretanto, a única alternativa de interação, por meio de ferramentas virtuais, a fez repensar o seu planejamento para as aulas de produção textual. Considerando a sua realidade com alunos da 3ª série do Ensino Médio, direcionados a participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sua prática seguiu a utilização do WhatsApp como solução para os apontamentos e sugestões de melhoria do texto do aluno, conforme “Vamos para o WhatsApp? Me manda uma mensagem no WhatsApp, eu vou colocando as anotações, eu vou fazendo em relação a planejamento como eu disse o campo como eu vou expor minha aula, como eu vou interagir com o meu aluno”. Além disso,

Ângela enfatiza a inovação das aulas de português através do Kahoot²¹, experiência vivenciada no quadro emergencial pandêmico.

Com base nisso, é possível compreender que as reconfigurações adaptativas são ressignificadas pela professora, a partir da prática laboral de correção textual. Em vez de realizar as correções e apontamentos no próprio texto manuscrito, em ambiente de sala de aula presencial, ela precisou realizar uma adequação para os meios tecnológicos, com o uso do WhatsApp. Essa busca por uma solução para o seu agir efetivo, rememora a tendência pedagógica libertadora, tendo em vista essa relação dialógica com o aluno, já que Ângela se disponibiliza para atendê-lo via WhatsApp, como forma de cooperar com o processo de atendimento ao que é solicitado na produção textual do exame (Farias, et al, 2008). Significa que a técnica não podia ser utilizada de modo manuscrito, restando o desafio de criar outros meios como a inserção de ferramentas digitais e aplicativos no planejamento. Algo que não havia sido concebido, nem em situação de estágio, nem em situação cotidiana do planejamento presencial. Com isso, Ângela apropriou-se de artefatos tecnológicos que possibilitaram transformação preponderante para o seu agir em contexto emergencial, ela conseguiu adaptar-se ao que o momento da pandemia tinha para oferecer (Machado, 2007).

Quanto ao Pedro, seu planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas seguiu um percurso baseado em orientações advindas de documentos e diretrizes educacionais para a abordagem de conteúdos na escola, conforme Trecho 19.

Trecho 19:

Pedro: A gente trabalhou com o livro didático, mas não tanto, a gente recebeu alguns documentos, algumas diretrizes selecionando alguns conteúdos, alguns conteúdos básicos que a gente pudesse, básico ou principais assim, que a gente pudesse trabalhar obrigatoriamente com eles [...] às vezes nem tava no livro didático do ano deles, né? Aí a gente teve realmente que elaborar material, então acho que a gente trabalhou mais elaborando materiais e enviando no formato PDF, por Podcast ²²ou por videoaula [...]

²¹ Plataforma de aprendizagem com base em jogos (<https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/como-utilizar-a-plataforma-kahoot/> Acesso em 05 de novembro de 2023).

²² “[...] reprodução de oralidade por um meio tecnológico, portanto, uma tecnologia de oralidade”. (Freire, 2013). Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ConceitoEducativoDePodcast-5021361.pdf> Acesso em 06.11.2023.

No que diz respeito à infraestrutura geral do texto, podemos mencionar que em “*A gente trabalhou com o livro didático, mas não tanto, a gente recebeu alguns documentos, algumas diretrizes selecionando alguns conteúdos, alguns conteúdos básicos*” há a recorrência de um discurso relato-interativo, por sinalizar a explanação de como se deu o direcionamento imposto pela rede estadual de ensino em que Pedro leciona. Sob esse viés, a modalidade de articulação ocorre através das sucessões hierárquicas evidenciadas pelos verbos “recebeu” e “trabalhou” que representam as ações desenvolvidas por ele, a partir dos documentos que direcionaram a prática laboral dos conteúdos instituídos.

Além disso, no trecho “*às vezes nem tava no livro didático do ano deles, né? Aí a gente teve realmente que elaborar material, então acho que a gente trabalhou mais elaborando materiais e enviando no formato PDF, por Podcast ou por videoaula [...]*” há uma busca por atender aos conteúdos estabelecidos, com a elaboração de materiais digitais, tendo em vista que eles não eram contemplados nos livros didáticos. Isso revela os desafios enfrentados pelos docentes durante o período emergencial, bem como as lacunas existentes no contexto do alunado. Nessa perspectiva, Bronckart (2006) situa duas significativas noções ergonômicas, as quais são, trabalho prescrito e trabalho realizado. Enquanto aquela aponta para as diretrizes impostas pela rede estadual de ensino, esta indica a atuação de Pedro em meio a elaboração de materiais didáticos em PDF, ou enviados por *Podcast* ou videoaula.

Na sequência, o professor ainda reforça a utilização das ferramentas tecnológicas em suas aulas. Vejamos o Trecho 20.

Trecho 20:

Pedro: bom, a gente é... como suporte a gente usou muito o Google sala de aula, mas sobretudo o WhatsApp assim foi o canal mais rápido que eu pude encontrar dentro da minha realidade, para poder dar esse suporte aos meus alunos, porque aí a gente tem aquela troca de mensagens instantânea, né? A gente manda o vídeo, manda um áudio, e manda o pdf, trabalhamos muito com PDF, sobretudo diante da questão da limitação dos próprios alunos, né? A gente foi assim, foi muito bom, porque a prefeitura cedeu um notebook para cada professor [...].

Conforme Trecho 20, Pedro destaca o Google sala de aula, o WhatsApp e Materiais em PDF como ferramentas significativas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É possível pensar que em “*como suporte a gente usou muito o Google sala de aula,*

mas sobretudo o WhatsApp assim foi o canal mais rápido que eu pude encontrar dentro da minha realidade” e *“A gente manda o vídeo, manda um áudio, e manda o pdf, trabalhamos muito com PDF”* o Google sala de aula e o PDF são esperados para o contexto escolar, mas o WhatsApp é uma rede social privada e, mesmo sendo descrito de modo positivo pelo docente, a sua acessibilidade para o agir professoral acabou gerando uma dedicação excessiva do professor para o ensino remoto. Sendo assim, as discussões de Xavier (2019), acerca da natureza do WhatsApp, ilustram e demarcam o papel exercido por esta ferramenta no âmbito de uma prática de letramento digital. Ela viabilizou o envio de materiais que cooperaram com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a enquadraram enquanto suporte educacional.

Sob essa perspectiva, Masetto (2013) destaca a importância do professor no cenário digital, ao trazer a integração dos recursos tecnológicos em meio a processos adaptativos, como forma de tornar a aprendizagem mais dinâmica e motivadora. Os trechos sinalizados nos revelam que as ferramentas foram se tornando necessárias, durante o período emergencial, e complementares para um acompanhamento efetivo do aluno.

No tocante às sequências textuais, presenciamos a expositiva e dialogal em *“A gente manda o vídeo, manda um áudio, e manda o pdf, trabalhamos muito com PDF, sobretudo diante da questão da limitação dos próprios alunos, né?”*, por explicar o envio dos materiais didáticos digitais, em tom dialogal. Ademais, há também a recorrência da sequência explicativa em *“foi muito bom, porque a prefeitura cedeu um notebook para cada professor [...]”* (Trecho 20), em função da presença da conjunção coordenativa explicativa “porque” que evidencia marcas de justificativa relacionadas ao reconhecimento e visibilidade vivenciados por Pedro, em meio a políticas públicas que dão credibilidade ao agir docente.

Quanto às reconfigurações adaptativas, é possível verificar que o professor foi conduzido a produzir materiais didáticos para o contexto digital, uma vez que os livros didáticos não abrangiam todos os conteúdos instituídos pelas diretrizes, conforme podemos perceber em *“às vezes nem tava no livro didático do ano deles, né? Aí a gente teve realmente que elaborar material, então acho que a gente trabalhou mais elaborando materiais e enviando no formato PDF, por Podcast ²³ou por videoaula [...]”* (Trecho 19). Ao pensar

²³ “[...] reprodução de oralidade por um meio tecnológico, portanto, uma tecnologia de oralidade”. (Freire, 2013). Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ConceitoEducativoDePodcast-5021361.pdf>. Acesso em 06.11.2023.

nesse processo adaptativo incorporado aos conteúdos trabalhados, é imprescindível enfatizar que o uso do PDF, *podcast* e videoaula ganham visibilidade em decorrência da pandemia, com o ensino remoto. Embora já conhecidos e utilizados em variadas situações, passam a ser incorporados no âmbito escolar, para fins educativos e para manutenção do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, tais conteúdos não foram transportados para essas ferramentas tecnológicas sem perpassar por alguma interferência, ou seja, a linearidade é configurada e editada para o universo digital.

Sob essa perspectiva, é possível perceber a presença da Tendência Pedagógica Transformadora Histórico-crítica, tendo em vista a presença de um professor que media e colabora com o processo de ensino através da elaboração de materiais que vão além das prescrições. Essa postura sinaliza novas condições para a construção formativa do aluno, buscando soluções para os conflitos existentes (Machado, 2007; Farias, et al, 2008).

Com base no que foi apresentado por Ângela e Pedro, sintetizamos o que se caracteriza como reconfigurações adaptativas direcionadas para o planejamento com conteúdos e planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas e a quais tendências pedagógicas essas práticas laborais docentes estão associadas, tendo em vista que o agir professoral está situado historicamente em teorias acerca do fazer docente. Para tanto, especificamos tal síntese no Quadro 09, para uma percepção mais apurada da investigação.

Quadro 09: Reconfigurações adaptativas em práticas laborais de Ângela e Pedro

Reconfigurações adaptativas: planejamento com conteúdos e planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas		
Professores	Ângela	Pedro

<p>Planejamento com conteúdos</p>	<p>Planejamento enveredou a prática docente para reconfigurações adaptativas situadas na propulsão dos eixos da leitura e escrita com a dissertação-argumentativa.</p>	<p>O cenário pandêmico evidenciou alunos em processo de aquisição da leitura e escrita, conduzindo um trabalho adaptativo por meio da intensificação da leitura, reconfigurando práticas possíveis para a realidade do alunado.</p>
<p>Planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas</p>	<p>Planejamento com a utilização do WhatsApp, como solução para a prática laboral de correção textual.</p>	<p>Planejamento com produção de materiais didáticos para o contexto digital (PDF, <i>Podcast</i> e videoaula).</p>

Fonte: quadro construído pela autora

A partir das reconfigurações adaptativas manifestadas no planejamento com conteúdos e planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas, podemos perceber que a propulsão esteve presente no planejamento com conteúdos de Ângela, como estratégia de reparação para alunos com dificuldades nos eixos da leitura e escrita. No que diz respeito ao planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas, ela trouxe a recorrência dos recursos digitais para a continuação do processo de ensino e aprendizagem, em meio a correções textuais, com uso do WhatsApp. Quanto ao Pedro, sua prática situada no planejamento com conteúdos encaminhou-se para adaptações relacionadas à aquisição e aproximação com a leitura e a escrita, tendo em vista as dificuldades vivenciadas em suas turmas de sexto ano. Já o planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas tiveram como destaque a produção de materiais didáticos, a partir de PDF, *Podcast* e videoaulas. Nesse sentido, Ângela e Pedro foram desafiados a incorporar em sua prática laboral alternativas para a continuação de seu agir em sala de aula durante a atuação no ensino remoto. Houve uma transição da educação presencial, com o uso de materiais impressos ou anotações manuscritas para o universo digital, em meio aos recursos deste referido ambiente. Sendo assim, faz-se necessário analisar e refletir acerca de quais saberes embasaram e foram preponderantes para tais práticas, durante o período emergencial da Covid-19.

5.3 Caracterização dos saberes direcionados para a formação profissional ou experiencial

A segunda categoria de análise, relacionada aos saberes mobilizados pelos docentes em sua atuação, no que diz respeito aos saberes profissionais e experienciais advém da técnica intitulada como grupo focal. Posto isto, Ângela, inicialmente, sinaliza lembranças vivenciadas no meio acadêmico, a partir do perfil de professores que marcaram a sua formação. As considerações giram em torno das orientações recebidas no tocante a uma metodologia que parte da realidade e contexto do alunado. Vejamos no Trecho 21.

Trecho 21:

Ângela: Acho que cada momento que eu vivi, muito do que eu sou, do que eu acredito hoje, da pessoa que eu me tornei, eu sou UFCG. Assim, de verdade, a #####²⁴ que saiu daqui de Píancó em 2012 é muito diferente da ##### que volta em 2019... muito diferente mesmo, mas assim, na minha prática hoje, eu vejo muita coisa muitos discursos talvez de ##### na questão da objetividade, na questão de “Vamos ser práticos, vamos ver o que que o aluno consegue fazer, não vamos ser utópicos demais... é vamos realmente para prática e ver o que realmente dá certo” e assim eu acho que eu não sei... eu tenho essa impressão que vem dela, não sei como, não sei por quê... e vem muito das falas de ##### também de tipo não julgar o velho, não querer colocar lá o velho enquanto algo ruim, vamos realmente ver como isso funciona na prática, eu coloco isso muito na minha vida, acho que a gente tem que viver, enquanto professora, a gente tem que sempre pensar no bem desse aluno [...].

Com relação à infraestrutura geral do texto, é possível identificar a recorrência de um discurso narrativo em “a ##### que saiu daqui de Píancó em 2012 é muito diferente da ##### que volta em 2019... muito diferente mesmo, mas assim, na minha prática hoje, eu vejo muita coisa muitos discursos talvez de ##### na questão da objetividade”, por marcar essa passagem do tempo, as mudanças enraizadas em processos de amadurecimento e aprendizagem profissional, além da incorporação de professores que foram modelos para a atuação de Ângela, cujas modalidades de articulação são demonstradas a partir do uso dos verbos “saiu” (pretérito perfeito) e “volta” (presente) ou dos advérbios “daqui” e “hoje”.

Além disso, também visualizamos o discurso teórico em “não julgar o velho, não querer colocar lá o velho enquanto algo ruim, vamos realmente ver como isso funciona na

²⁴ Esse símbolo foi colocado para preservar a identidade do profissional colaborador, ao mencionar o próprio nome ou dos professores citados por ele.

prática, eu coloco isso muito na minha vida, acho que a gente tem que viver, enquanto professora, a gente tem que sempre pensar no bem desse aluno [...]. ”, uma vez que denota uma referência à abordagem de ensino tradicional, como uma prática que não deve ser julgada, mas testada a depender da realidade de sala de aula. Esta colocação retrata preocupações e questionamentos em torno de uma prática que permeia entre abordagens de ensino.

Diante disso, as concepções sociointeracionistas são muito discutidas e esperadas no contexto escolar, porém não se pode excluir o tradicional, tendo em vista que certos conteúdos sugerem tendências situadas no Behaviorismo (Pereira, 2010; Silva, 2018). Nesse sentido, a docente traz em sua memória essas discussões empreendidas em sua formação e associadas à realidade da sua sala de aula. É possível mensurar a infraestrutura textual direcionada para os saberes da formação profissional (Tardif, 2012), especificamente, chamados por Cicurel (2020) de saberes científicos por estarem ancorados em produções de pesquisa do contexto acadêmico. Eles são resgatados das aulas teóricas acerca da concepção de ensino tradicional, como estratégia de ensino que não deve ser abandonada. Nesse sentido, o Trecho 21 sinaliza modalizações que resgatam um saber rememorado em aulas teóricas, ao citar a fala de um professor como inspiração para a sua atuação, buscando uma prática do que foi passado no âmbito acadêmico. Isso denota um saber ancorado na tarefa prescrita, dado que existe uma predefinição de como deve ser a abordagem tida como tradicional e discutida em aulas teóricas (Bronckart, 2006).

Na sequência, no próximo Trecho 22, ela demonstra a necessidade de visualizar a escola onde atua equipada com recursos tecnológicos, para modernização das suas aulas.

Trecho 22:

Ângela: *Hoje no presencial da minha escola eu não tenho data show, eu amo data show, amo slide. Então, eu vou lá para o quadro, eu sou a professora do quadro, hoje, no presencial da minha escola... isso quer dizer que minha aula é menor? Não quer dizer que minha aula com menos recursos é uma aula menos importante do que a minha aula com mais recursos. Eu acho que isso, esse ponto de vista, reconhecer essa aula enquanto uma aula importante também, enquanto uma aula boa também, vem muito das minhas experiências na UFCG... quando eu penso em ####, quando eu penso “é na palma da mão” quando eu penso... e aí eu lembro tanto da fala dela sobre “não é uma prova que pede que o aluno só fale sobre o problema, mas o aluno tem que resolver o problema, tem que ser o aluno cidadão... ela falando sobre a proposta de intervenção do texto dissertativo argumentativo. E aí eu percebo essa coisa: eu tô aqui num contexto tão difícil, mas mesmo*

assim nesse contexto tão difícil eu tenho que sim considerar esse aluno, enquanto um aluno que vai ser submetido ao Enem... eu tenho que tornar esse aluno cidadão, eu tenho que fazer com que ele, que não tem acesso aos meios de acesso social, então ele tem que tirar nota boazinha no Enem. Eu tenho considerado tudo isso [...]

Quanto às sequências textuais, identificamos a descritiva em *“Hoje no presencial da minha escola eu não tenho data show, eu amo data show, amo slide. Então, eu vou lá para o quadro, eu sou a professora do quadro, hoje, no presencial da minha escola...”*, tendo em vista que Ângela situa e descreve o seu ambiente de trabalho através dos advérbios de tempo “hoje” e da sinalização dos objetos que compõem o cenário da sua prática “quadro”. Além disso, também recorre à sequência argumentativa em *“Eu acho que isso, esse ponto de vista, reconhecer essa aula enquanto uma aula importante também, enquanto uma aula boa também, vem muito das minhas experiências na UFCG...”*, por buscar se posicionar e justificar a importância das suas aulas, apesar da ausência de recursos tecnológicos.

Na sequência, a professora alude aos saberes que foram construídos na formação do projeto “Enem na palma da mão”, com base nas orientações acerca do ensino da dissertação-argumentativa, cuja proposta interventiva coloca o candidato como participante das resoluções de questões sociais, evidenciados em *“eu lembro tanto da fala dela sobre “não é uma prova que pede que o aluno só fale sobre o problema, mas o aluno tem que resolver o problema, tem que ser o aluno cidadão... ela falando sobre a proposta de intervenção do texto dissertativo argumentativo”*. O posicionamento da docente, acerca da importância de compreender que essas possíveis soluções, apresentadas pelos candidatos na redação do Enem, segue caminhos que extrapolam a atuação dos alunos e foi incorporado a partir de discussões realizadas no contexto do estágio, durante o desenvolvimento dos materiais didáticos digitais. Com base nisso, é possível enquadrá-lo no saber especializado profissional, em função de sua relação com uma prática singular que é o processo de ensino da dissertação-argumentativa do Enem, especificamente, a proposta interventiva (Cicurel, 2020).

Ainda pensando nos saberes destacados por Ângela, o Trecho 23 delinea a sua atuação enquanto pesquisadora e o quanto isso refletiu em sua prática. Vejamos.

Trecho 23:

Ângela: [...] então, assim... eu acho que sim as experiências que eu vivi na UFCG como um todo, minhas pesquisas sobre avaliação... hoje eu não considero a avaliação a parte mais

importante da minha prática. Para mim, avaliação, obviamente eu tenho que avaliar o processo de aprendizagem, mas não aquela avaliação de ter uma nota, de uma quantidade geral da escola [...] tem muito da minha da minha vivência, enquanto UFCG... das minhas trocas com essas professoras...

Conforme retratado pela docente, as experiências, presentes no contexto acadêmico, traçam esse perfil profissional. Ao reportar-se às pesquisas realizadas acerca da avaliação e o seu olhar para esse processo na prática em “*minhas pesquisas sobre avaliação... hoje eu não considero a avaliação a parte mais importante da minha prática. Para mim, avaliação, obviamente eu tenho que avaliar o processo de aprendizagem, mas não aquela avaliação de ter uma nota, de uma quantidade geral da escola [...]*”, desvela o quanto o agir professoral está permeado de construções e desconstruções. Enfrentamos reflexões e mudanças que moldam a nossa atuação, e é esse contato com os nossos alunos e o dia a dia do ser professor que acrescentam aprendizados e experiências profissionais. Não saímos da graduação prontos, as disciplinas e saberes adquiridos são um ponto inicial que dá margem para um ofício que é desenvolvido na prática. Isto posto, o Trecho 23 condiz com o saber profissional, precisamente, científico (Tardif, 2012; Cicurel, 2020).

Nesse sentido, independente das classificações que nomeiam os tipos de saberes, envolvendo esse percurso formativo prévio e contínuo do docente, a constituição desse profissional é plural. Categorizar significa tornar essa visualização mais específica, mas o que é visto no discurso de Ângela são saberes típicos da academia, das experiências, da vida (Cicurel, 2020).

No tocante aos saberes evidenciados na prática laboral de Pedro, o Trecho 24 suscita um olhar humanizador para os alunos. Possivelmente, esse posicionamento está relacionado ao seu histórico acadêmico, enquanto graduando que precisou conciliar estudo e trabalho e encontrou professores que imprimiram essa visão contextual do aluno, considerando a sua realidade social. Observemos.

Trecho 24:

Pedro: *[...]a minha formação ela gerou muito em torno de trabalhar e estudar, então eu tive algumas dificuldades, assim, nesse meio termo, **mas assim algumas coisas que me marcaram muito em relação à minha formação, por exemplo, na prática, foi o olhar humanizador, você olhar para o aluno como um ser humano que tá dentro de um contexto,***

que tem realmente suas dificuldades, você realmente olhar para o contexto do aluno e tentar compreender por que é que ele tá agindo daquela maneira ou por que também não tá agindo né, o silêncio também diz muita coisa né, então, assim... e aí, quando eu penso nesse olhar humanizador, eu não posso deixar de mencionar ##### e ##### [...] duas pessoas assim que realmente eles têm esse olhar e que me cativou muito na questão da minha formação.

No que tange à infraestrutura geral do texto, o professor faz uso do discurso relato-interativo em, “*mas assim algumas coisas que me marcaram muito em relação à minha formação, por exemplo, na prática, foi o olhar humanizador, você olhar para o aluno como um ser humano que tá dentro de um contexto, que tem realmente suas dificuldades, [...] tentar compreender por que é que ele tá agindo daquela maneira ou por que também não tá agindo né, o silêncio também diz muita coisa né [...]*”, tendo em vista a referência ao que foi significativo durante a formação do docente, no que diz respeito ao tratamento humano vivenciado na graduação e refletido em seu agir em sala de aula.

Segundo Nóvoa (2017), o professor em formação não pode se reduzir apenas ao conhecimento das disciplinas e ao conhecimento pedagógico. Para tanto, o autor defende a importância do discernimento, por considerar que as situações de relação humana também estão inseridas no contexto profissional, abarcando a capacidade de julgamento e decisão. Ainda com base nesse trecho, Pedro articula a modalização do seu discurso, a partir de verbos que indicam esse passado formativo, dentre eles, “marcaram”, “foi”, mas também seguido de exemplos, ao detalhar de que maneira ocorre essa humanização no contexto educacional, enfatizando as dificuldades ou o silêncio como fatores a serem observados.

Outrossim, é possível perceber que o docente, assim como Ângela, faz menção à professores que o inspiraram e constituíram o profissional que ele se tornou em “*quando eu penso nesse olhar humanizador, eu não posso deixar de mencionar ##### e ##### [...] duas pessoas assim que realmente eles têm esse olhar e que me cativou muito na questão da minha formação*”. Nessa perspectiva, há uma alusão aos saberes experienciais, uma vez que não surgem da instituição de formação ou currículo, mas estão arraigados em saberes práticos associados às relações interativas com os demais atores envolvidos (Tardif, 2012). Nesse sentido, Pedro sinaliza vivências que extrapolam o que está prescrito para o contexto acadêmico, quando esperam-se discussões teóricas com saberes que predefinem o que deve

ser feito. Ao trazer o olhar compreensivo e empático em sua graduação, o professor frisa o trabalho realizado como impactante para a sua formação e atuação (Bronckart, 2006).

Além do discurso relato-interativo de Pedro, também é recorrente o teórico, ao enfatizar, de modo específico, o que compreende acerca do ensino da gramática, a partir da abordagem tradicional, revelando o que foi que o marcou no que diz respeito a esse saber, conforme Trecho 25.

Trecho 25:

*Pedro: Eu também não esqueço ##### né, quando ela traz a importância de não **não crucificar o tradicional né, não crucificar o antigo, porque, às vezes, assim a gramática vamos crucificar?** [...] Não! Eu sei que ela é importante também para o meu aluno, [...]ele tem que ter acesso a esse conhecimento né? Agora de que forma eu vou trabalhar isso, né?*

A presença do discurso teórico em “*não crucificar o tradicional né, não crucificar o antigo, porque, às vezes, assim a gramática vamos crucificar?* [...] Não! Eu sei que ela é importante também para o meu aluno, [...]” aponta uma reflexão, a partir de aulas e explicações de uma professora que o inspirou na graduação e o fez pensar que a abordagem tradicional tem o seu lugar e efetividade nas aulas de Língua portuguesa. Ele direciona-se para a gramática, como um eixo que apresenta conteúdos que tendem a ser ministrados com base na perspectiva tradicional. O trecho 21, relatado por Ângela, também faz essa referência às críticas abarcadas por esta abordagem, porém é necessário reiterar Pereira (2010) e Silva (2016) que problematizam uma compreensão acerca dessa prática que pode ser utilizada, mas que não deve ser a única. Com base nisso, é possível enquadrar este discurso no campo dos saberes científicos ou profissionais, por fazer parte das instituições acadêmicas, tendo por finalidade sua incorporação no agir professoral de maneira prescritiva (Bronckart, 2006; Tardif, 2012; Cicurel, 2020).

Na sequência, Pedro refere-se ao estágio de Língua Portuguesa, durante a graduação, conhecido como Projeto “Enem na palma da mão”, ressaltando sua importância para a formação profissional, conforme Trecho 26 a seguir.

Trecho 26:

Pedro: [...] até então a gente sempre tinha seguido aquele mesmo processo de estágio né, aquela mesma prática tradicional, mas é assim... vou usar assim... prática tradicional de

estágio né? Mas ela disse assim: Vamos inovar pessoal? Vamos fazer uma coisa diferente, né? Então, assim, essa ideia dela [...]acabou abrindo a minha mente, novas possibilidades, para novos olhares, nova forma de ver... podia pensar, então, quando eu junto essas experiências todas que tive com os professores, então, assim, realmente somou muito para mim, para minha prática docente hoje.

Quanto às sequências textuais, o Trecho 26 apresenta uma junção da expositiva com a argumentativa em “*essa ideia dela [...]acabou abrindo a minha mente, novas possibilidades, para novos olhares, nova forma de ver... podia pensar, então, quando eu junto essas experiências todas que tive com os professores, então, assim, realmente somou muito para mim, para minha prática docente hoje*”, visto que Pedro expõe e se posiciona acerca da importância dos ensinamentos passados pela professora idealizadora do referido projeto e pelos demais professores da graduação, destacando o estágio com recursos tecnológicos significativo, já que a proposta inovadora abarcou possibilidades para a sua formação e vivências futuras como docente.

A partir disso, podemos evocar que ele pontua *saberes* próprios da *formação profissional e experienciais*. Ele obteve uma formação que mesclou esse universo formativo do professor, a prática o fez realizar escolhas que são necessárias para o trabalho em sala de aula. Ao destacar professores que marcaram esses discursos, Pedro enaltece momentos que são primordiais no mundo docente, o diálogo, as orientações, esse pensar no contexto do alunado, seja no ensino básico ou ensino superior (Cicurel, 2020).

5.4 Reconhecimento do percurso longitudinal voltado para a formação e atuação docente

A terceira categoria analítica, acerca do percurso longitudinal voltado para a formação e atuação docente, resulta da técnica designada como grupo focal. Acerca disso, Ângela estabelece comparações entre sentimentos de ansiedade vividos no estágio, por denotar um processo avaliativo para o discente e sentimentos de confiança ao longo do ensino remoto, por considerar a atuação profissional, em contexto emergencial, uma situação nunca antes vivida. Vejamos o Trecho 27.

Trecho 27:

Ângela: engraçado pensar sobre isso, porque quando eu penso como eu estava me sentindo no momento das gravações era ansiedade pura minha, gente, era só ansiedade no

momento das gravações do ENEM na palma da mão. Era uma ##### tão ansiosa que respirava e ficava com medo de ter errado na fala e tudo mais... enfim acho que o sentimento era de muita insegurança, quando a gente passa ele na palma da mão e a gente realmente vai fazer isso na prática talvez pela confiança de já ter feito isso antes, talvez por estar fazendo ali para um público específico, para o público de alunos... quando a gente tá no no ensino é mais uma aula, tô aqui, vou ligar a minha câmera, vou colocar compartilhar minha tela, vou abrir meu recurso e tô aqui mais uma aula da minha rotina... é o normal é o comum. Obviamente que essa experiência anterior, essa experiência primária que foi tão sofrida, foi de borboleta no estômago, garganta fechada e muito medo talvez me dê essa base para que eu chegue ao ensino remoto mais confiante, entendendo que eu sou capaz de fazer aquilo, mas assim acho que é isso sentimento [...]

A infraestrutura geral do texto alude ao discurso relato-interativo em “no momento das gravações era ansiedade pura minha, gente, era só ansiedade no momento das gravações do ENEM na palma da mão. Era uma ##### tão ansiosa que respirava e ficava com medo de ter errado na fala e tudo mais... enfim acho que o sentimento era de muita insegurança”, posto que Ângela menciona o quanto a experiência com o projeto, diante das gravações, configurou-se desafiadora, com sentimentos de ansiedade e insegurança. É possível perceber que havia um medo da exposição ainda não vivida, cujas modalidades de articulação estão refletidas na expressão “medo de ter errado na fala”, além disso, ao enfatizar e repetir o termo “ansiedade”, a docente torna enfático o quanto os sentimentos foram atingidos durante o projeto.

Embora a experiência de estágio com recursos tecnológicos não tenha sido tão confortável para Ângela, dialoga com Schön (2000), no tocante à relevância de buscar atenuar o distanciamento entre academia e escola, o autor propõe que os professores precisam de uma formação que vislumbre o imprevisível. Sendo assim, o investimento técnico ou instrumental não é suficiente, posto que o surgimento de zonas indeterminadas da prática docente foge dos modelos da racionalidade técnica. Com isso, a chegada do ensino remoto, durante o período emergencial, tornou esta proposta de estágio condizente com a urgência da formação associada às incertezas que o âmbito educacional pode suscitar.

Quanto à alusão ao ensino remoto, a docente retrata em “quando a gente tá no no ensino é mais uma aula, tô aqui, vou ligar a minha câmera, vou colocar compartilhar minha tela, vou abrir meu recurso e tô aqui mais uma aula da minha rotina... é o normal é o comum

[...]talvez me dê essa base para que eu chegue ao ensino remoto mais confiante, entendendo que eu sou capaz de fazer aquilo, mas assim acho que é isso sentimento [...]” um posicionamento mais confiante, sua compreensão acerca da atuação durante a pandemia já não sinaliza insegurança ou medo. As modalidades de articulação seguem uma rotina de ações enviesadas de modo sequenciado pelas expressões “vou ligar a minha câmera”, “vou colocar compartilhar a minha tela”, “vou abrir meu recurso”, indicando o uso do *Google meet*, por uma professora que foi moldada durante o estágio do projeto. Inclusive, há uma mudança discursiva, entre o relato acerca do estágio e o relato acerca do ensino remoto, Ângela consegue imprimir na linguagem uma transição da ansiedade para a segurança, ao enfatizar a atuação enquanto docente.

No Trecho 28, seguinte, ela reforça essa passagem evidenciando a diferença entre o tratamento avaliativo vivenciado, enquanto aluna de estágio, para a autonomia incorporada à atuação, enquanto professora.

Trecho 28:

Ângela: ali numa situação talvez por estar também numa situação avaliativa né, querendo ou não era aluna naquelas daquela situação, eu era aluna que tava sendo avaliada por uma videoaula e tudo mais, quando eu chego no meu contexto de professora que eu publiquei IGTV²⁵ no Instagram da minha escola, o que mais tinha era eu lá toda semana [...] mas tem um tema de redação diferente, então eu fazia áudio e IGTVs. ##### tava lá na cara da escola e era super tranquilo fazer isso naquela situação né, dessa situação de ensino remoto, porque eu estava fazendo isso pensando nos meus alunos. Talvez naquela situação anterior estivesse pensando muito na minha professora, muito não sei era de ansiedade [...]

No que se refere às sequências textuais, o Trecho 28 entrelaça exposição e argumentação de momentos distintos vivenciados com o uso de recursos tecnológicos. Nesse sentido, é retratado em “*ali numa situação talvez por estar também numa situação avaliativa né, querendo ou não era aluna naquelas daquela situação, eu era aluna que tava sendo avaliada por uma videoaula e tudo mais, quando eu chego no meu contexto de professora que eu publiquei IGTV no Instagram da minha escola, o que mais tinha era eu lá toda*

²⁵ O IGTV é um aplicativo que faz parte do Instagram, permitindo a criação de vídeos longos, com duração de até 60 minutos (<https://www.rdstation.com/blog/marketing/igtv-instagram/>).

semana [...]” um percurso longitudinal que visibiliza os diferentes lugares ocupados por Ângela na formação e na atuação docentes. Ser avaliada esperando aprovação em uma disciplina reflete uma preocupação justificada, principalmente, quando o contexto de avaliação envolve o uso de recursos que compõem uma exposição nova e desafiadora, com videoaulas postadas em canal do *Youtube*, com possibilidade de acesso ilimitado. Já a atuação trouxe em si a ministração de aulas, a partir de um profissional que está mais seguro de seu ofício, diante de um público que se restringe aos alunos de uma escola. Desse modo, o seu protagonismo está situado no processo formativo, envolvendo a sua exposição diante das câmeras, mas com a figura da professora formadora direcionando a gravação. Já o segundo protagonismo coloca a docente no lugar de quem organiza, planeja e atua.

Ao refletir acerca desse período transitivo, é plausível a diferença de sentimentos presentes em cada momento. No entanto, é pertinente sinalizar que embora a formação tenha abarcado muitos desafios, visto que foi um primeiro contato com o mundo digital, ela trouxe a participação de outros atores, além da professora formadora, havia a equipe técnica, responsável pelas gravações, os colegas que vivenciaram em conjunto e compartilharam as gravações no estúdio (conforme descrito na metodologia).

De modo comparativo, na atuação, com o ensino remoto, o professor precisou vivenciar todos os desafios sozinho. Mesmo em meio a segurança profissional obtida, em decorrência da experiência anterior, as preocupações direcionadas para o que poderia ser contemplado no período emergencial, com o público de alunos reduzido, o tempo exaustivo diante das telas, já que o planejamento e elaboração de atividades eram realizados também com a utilização de um computador, e, por fim, a própria ministração da aula revelaram que havia segurança na atuação, mas a realidade enfrentada, nos bastidores, não foram tão simples, pelo contrário, transpareceram as lacunas e urgências educacionais.

Sob esse viés, as discussões de Nóvoa (2017) intensificam as dimensões profissionais, apartadas de uma concepção restrita, mas a caminho de modelos que “renovem a profissão e que sejam renovados por ela”. Além desse autor, Freire e Leffa (2013) também mencionam que o paradigma da complexidade diz desse contexto instável que precisa dar margem para a realidade vivenciada.

Quanto à reflexão empreendida por Pedro em relação ao percurso longitudinal voltado para a formação e atuação docente, há um seguimento de concordância com Ângela,

ao destacar a diferença de sentimentos que comportou os diferentes momentos em torno de formação e atuação, conforme Trecho 29.

Trecho 29:

Pedro: Eu também compartilho dessa mesma sensação né, a princípio a questão da insegurança né, ansiedade para ver se a coisa ia dar certo mesmo, mas assim, depois de pronto, alegria né, felicidade, como se sentir até diferenciado, estrela da Universidade, porque todo mundo perguntava: “Fazendo o estágio de videoaula? Eita que massa! Não sei o quê”... Até, então, ninguém tinha feito né, então foi muito massa... e aqui na sala de aula assim foi mais tranquilo, não teve aquela pressão toda né, parece que você não é mais o copiloto, você agora é o piloto, você é que tá ali com a mão mesmo e que você que vai guiar, então de certa forma que obriga realmente a ter mais ter mais autoridade naquilo que você tá fazendo né, e dá mais confiança realmente para você... o processo todo.

No que tange a infraestrutura textual, o discurso de Pedro também evidencia um relato-interativo, como forma de expor as vivências longitudinais. Para tanto, ele faz uso de modulações de articulação de modo comparativo, ao trazer os sentimentos que as videoaulas do projeto trouxeram, como podemos verificar em “*Eu também compartilho dessa mesma sensação né, a princípio a questão da insegurança né, ansiedade[...]*”, em virtude da responsabilidade, como graduando, em cumprir com a proposta de estágio, em meio a produção de materiais digitais.

Na sequência menciona a atuação como professor no ensino remoto, como experiência menos desconfortante, por conta do papel, não mais de aluno avaliado, mas de professor que realiza suas próprias decisões e reformulações, conforme apresentado em “*e aqui na sala de aula assim foi mais tranquilo, não teve aquela pressão toda né, parece que você não é mais o copiloto, você agora é o piloto, você é que tá ali com a mão mesmo e que você que vai guiar, então de certa forma que obriga realmente a ter mais ter mais autoridade naquilo que você tá fazendo né, e dá mais confiança realmente para você...*”. Tal sequência textual demonstra a presença de *exposição* e *explicação*, posto que Pedro além de expor a realidade do ensino remoto, busca explicá-la, trazendo um paralelo com estágio de maneira metafórica.

Diante disso, podemos depreender que o docente faz referência a momentos de destaque no âmbito acadêmico, ao perceber que o estágio ficou conhecido e diferenciado na graduação. Além disso, o uso metafórico do lugar de copiloto e piloto vivenciado ao longo

do processo demonstra mais uma vez que os professores colaboradores ocuparam diferentes lugares. Ao pensar no copiloto, encontramos uma estrutura de formação que permeia orientações e regras para a gravação de videoaulas no projeto, considerando o processo avaliativo, em meio a estagiários que são guiados para aquele fim. Já a figura de piloto, traz uma autonomia, com base em escolhas que são decididas pelo próprio profissional, diante da situação emergencial.

No que se refere ao processo longitudinal, Pedro transparece, acerca do Projeto “Enem na palma da mão”, não apenas sentimentos de ansiedade, mas também um misto de satisfação em participar de um estágio que ficou conhecido no contexto acadêmico. Mesmo não sendo fácil elaborar os materiais propostos, visualizar a dimensão que ele alcançou diz de um protagonismo significativo para a formação docente, cujo reflexo recaiu sobre a atuação no ensino remoto. A partir disso, é urgente pensar em uma formação significativa para a prática laboral docente, dado que as transições, rupturas e inovações discutidas por Pfromm Netto (2011) já fazem parte desta questionadora e renovada profissão. Existe uma necessária ressignificação desta área, distanciada de uma visão limitada e a pandemia da Covid-19 revelou essa realidade no contexto educacional (Nóvoa, 2017).

Perante o exposto nesta seção, faz-se imprescindível considerar que as reconfigurações adaptativas manifestadas no planejamento com conteúdos e planejamento com materiais didáticos/ferramentas tecnológicas situam as práticas laborais dos professores que atuaram no ensino remoto, dando margem para uma maior ressignificação atrelada ao uso dos recursos digitais. Ao observar essa recorrência, identificamos o quão necessária foi a realização de adaptações para a continuação das aulas no período pandêmico, cuja atuação fez emergir os saberes profissionais, típicos do universo científico, mas também experienciais, com teor humanizador. Significa dizer que não havia como enfrentar e atuar em período emergencial sem incorporar o aspecto humano aos desafios encontrados no caminho. Eles excederam e tornaram patentes as reais urgências e necessidades vivenciadas, não só pelos professores que ocuparam o lugar de protagonistas, mas envolveram os alunos e demais profissionais da educação.

Além disso, é preciso mensurar que as reconfigurações adaptativas suscitadas nas práticas laborais docentes se entrelaçam com os saberes que constituíram os professores colaboradores desta pesquisa e refletem a transição longitudinal da formação para a atuação docente. Desse modo, ficou visível que os professores colaboradores foram conduzidos a

conhecer e utilizar recursos tecnológicos ainda durante a graduação. Diferentemente de tantos outros docentes que só foram apresentados a esse contexto digital com a chegada da pandemia, os egressos do projeto “Enem na palma da mão” participaram de uma espécie de ensaio que os preparou e sinalizou o que os próximos anos trariam para o âmbito escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos às considerações finais desta tese, rememoramos o percurso investigativo que nos fez voltar os olhares para o Projeto “Enem na palma da mão” mais uma vez. Ele foi palco de indagações que permearam a construção de uma dissertação situada na produção de materiais didáticos digitais, cujas inquietações atravessaram o mestrado e me fizeram chegar ao doutorado, tendo um direcionamento para as práticas laborais destes egressos do referido projeto em situação de ensino remoto.

Em 2018, a dissertação defendida seguiu um caminho inovador, por inserir graduandos em um contexto tecnológico docente esperado para a contemporaneidade. Em 2024, a tese parte de um período emergencial desafiador, com profissionais imersos em adaptações que suscitaram fatores físico, virtual, pedagógico, psicológico, social. A pandemia da Covid-19 não foi prevista e prejudicou diversos setores sociais, dentre eles, a educação. Os professores colaboradores desta pesquisa precisaram atuar em um cenário distinto da formação docente, se o sentimento destes foi de ansiedade, durante o projeto, a realidade do ensino remoto, embora tendo abarcado autonomia e segurança, em função da experiência adquirida no estágio, durante a graduação, trouxe questões psicológicas e socioeconômicas que evidenciaram lacunas difíceis de serem amenizadas, com prejuízos que ainda estão sendo reparados.

Nesse sentido, percorremos nesta tese a defesa de que as práticas laborais de docentes fundamentam reconfigurações adaptáveis ao ensino remoto, ressignificando o objeto de ensino, regulando as ferramentas necessárias e adequando os conteúdos. Sendo assim, buscamos identificar as práticas laborais dos professores, a partir das reconfigurações adaptativas evidenciadas no planejamento com conteúdos e no planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas, desvelar os saberes situados no agir desses profissionais e refletir acerca desta transição longitudinal entre formação e atuação docente.

Antes de destacarmos as categorias analíticas, faz-se imprescindível mencionar que o modelo de análise apresentado por Bronckart (2012), no que diz respeito às condições de produção e os mecanismos enunciativos presentes no folhado textual, conduz o processo analítico de modo mais detalhado, por contribuir com um olhar atento para o texto evidenciado no grupo focal dos professores colaboradores. Ao observarmos as condições de produção associadas aos mecanismos enunciativos, temos a visualização das categorias e,

posteriormente, a análise interligada com os questionamentos e objetivos empreendidos na pesquisa.

Nesse sentido, as reconfigurações adaptativas reveladas no planejamento com conteúdos sinalizaram o surgimento do termo propulsão ou nivelamento, como método de redução das dificuldades encontradas nos eixos da leitura e escrita dos alunos. A proposta de ensino surgiu na pandemia e conduziu a professora Ângela a organizar as suas aulas, com o objetivo de contribuir com a formação discente, visando diminuir as defasagens acarretadas pelo isolamento social. Quanto ao professor Pedro, suas adaptações versaram a intensificação da leitura, tendo em vista as reais necessidades dos alunos que não haviam desenvolvido essa habilidade, sendo necessária essa reparação no 6º ano.

No que se refere ao planejamento com materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas, conseguimos perceber que Ângela buscou reconfigurações direcionadas para o uso do WhatsApp, por sentir-se impossibilitada de corrigir as dissertações-argumentativas de seus alunos de modo manuscrito, como era comum em contexto presencial. Pedro, por sua vez, intensificou a produção de materiais didáticos, tendo em vista que nem todos os conteúdos, estabelecidos pela rede estadual de ensino, estavam presentes nos livros didáticos, sendo preciso encaminhar para os alunos através de PDF, *Podcast* ou videoaula. Com isso, é possível perceber que tais adaptações não estavam previstas, nem foram vividas em situação presencial. Os professores partiram das experiências atreladas ao universo da graduação, com significativa influência do projeto “Enem na palma da mão”.

Ao pensar na importância do Projeto “Enem na palma da mão”, fica perceptível o quanto a oportunidade de participação na elaboração de materiais didáticos tecnológicos tornou a atuação dos professores, em situação remota, mais autônoma e confiante. Os relatos sinalizaram a gratidão e satisfação por terem vivenciado momentos desafiadores, porém determinantes para a formação profissional dos egressos.

Além disso, as práticas laborais, manifestadas nas reconfigurações adaptativas dos professores, revelaram saberes que constituíram a atuação docente em período emergencial. Isso pode ser visualizado no momento em que eles retrataram os saberes científicos e experienciais. Essa combinação tornou patente uma composição formativa submersa, não apenas em conceitos teóricos, típicos do universo acadêmico, mas demonstradas no

espelhamento de professores que foram modelos para esses docentes, por conta do comportamento empático e humanizador, tão significativos para a prática docente.

Sob esse viés, fica nítida a correlação entre formação e atuação docente, elas se complementam e configuram de maneira significativa a trajetória do professor. É um percurso que não pode ser dicotomizado, são faces da mesma moeda, que se integram e se moldam em contato com a sala de aula, com os alunos, com as realidades de incerteza, insegurança e urgência. Desse modo, é perceptível que os egressos do projeto “Enem na palma da mão” foram preparados para o imprevisível e conseguiram atuar, se adaptar e ressignificar as práticas laborais docentes.

Todavia, mesmo diante de todas as possibilidades reconfigurativas possíveis, não podemos deixar de destacar as condições de trabalho do professor. Em alguns momentos amparados por formações docentes que sustentaram e deram suporte para a atuação em sala de aula ao longo da pandemia, conforme relatado por Ângela. Em outros, a ausência de aparatos formativos que tornaram os caminhos de Pedro bem mais longos, sendo preciso recorrer sozinho a apropriação de algumas ferramentas tecnológicas do Google. Sem falar nas questões socioeconômicas que exigiram adaptações espaciais, ao conduzir Pedro a reformas em sua casa, para ministração das aulas remotas ou compra de recursos tecnológicos que cooperassem com a sua atuação.

Sendo assim, a realidade enfrentada pelos professores colaboradores e os próprios alunos que foram prejudicados pelas lacunas existentes na educação brasileira reflete o descaso presente em nosso país, quando nos referimos ao ensino público. A significância desta pesquisa torna notório o que ficou por trás dos bastidores e indica o quão relevante é que novas investigações sejam realizadas, como forma de dar visibilidade ao tema, para que ocorram diálogos em prol da mudança e investimento em nossa educação. A partir disso, será possível buscar o respeito e valorização dos docentes e, principalmente, dos alunos que são o futuro da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. NUNES, L. F. SILVA, V. T. da **Educação em tempos de isolamento social: o ensino via Google Meet e Google Forms**. Pesquisa e Ensino, Barreiras (BA), Brasil v. 2, e202127, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/download/715/1049> Acesso em: 22 de ago. de 2021.
- BANDEIRA, DENISE. **Materiais didáticos**. – Curitiba, PR: IESDE, 2009. 456 p. Disponível em: https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf Acesso em: 12 de julho de 2024.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21ª ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 73-140.
- BORDAS, F. C. Covid-19 e atividades docentes remotas: direito de imagem, direitos autorais, deveres e obrigações. In: SENHORAS, E. M. (Org.). **Ensino remoto e a pandemia de covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, p. 101-120.
- BRITTO, F. T. A. **Videorresenhas em ambientes digitais** – 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R. MATENCIO, M. L. M. (Orgs.); trad. MACHADO, A. R. MATENCIO, M. L. M. (et. al) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Trad. MACHADO, A. R. In: GUIMARÃES, A. M. de M. MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**; trad. MACHADO, A. R. MATENCIO, M. L. M. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. Ed., 2. Reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.
- CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun. 1994.
- CICUREL, Francine. **As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula**; tradução LEURQUIN, Eulália V. L. Fraga; RODRIGUES, LARISSA M. F. da Silva; SANTOS, Antônio F. A. – Fortaleza: Parole, 2020, p. 149-175.

COUTO, E. S. SOUZA, J. D. F. de **Whatsapp com função stories: ensinar e aprender na magia do instante**. In: PORTO, C. OLIVEIRA, K. E. CHAGAS, A. (Orgs.). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. – Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, p. 151-168.

Covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 22 de ago. de 2021.

CLOT, YVES. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. – Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, p. 99-106.

DELL'ISOLA, Regina L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 36-41.

DUDENEY, G. HOCKLY, N. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**; tradução MARCIONILO, M. – 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARIAS, et al, I. M. S. de. Didática e docência: aprendendo a profissão. Fortaleza : Liber. Livro, 2008.

FARIAS, et al, I. M. S. de. Didática e docência: aprendendo a profissão. Fortaleza : Liber. 3. ed. Livro, 2011.

FREIRE, M. M. LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt> Acesso em: 22 de ago. de 2021.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun.1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38200/36944>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

IGVT. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/igtv-instagram/>. Acesso em 09 de set. de 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**; trad. Silvana Cobucci Leite. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. A. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 221-236.

LOUSADA, E. G. ABREU-TARDELLI, L. S. MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. de M. MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, N. S. LUPEPSO, M. JUNGBLUTH, A. **Educação híbrida**. – 2017, Material Técnico da Universidade Federal Do Paraná. Sistema de Bibliotecas-Biblioteca Central. Coordenação de Processos Técnicos. Disponível em: <<https://cipead.ufpr.br/portal1/wp-content/uploads/2020/03/ehV02.pdf>> Acesso em 17 de maio de 2024.

MAGALHÃES, A. L. **O que é o google meet?**, 2022. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/> Acesso em: 04 de jul. de 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 141-169.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. In: Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 109-122. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2020.

MATENCIO, M. L.M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M. MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 51-63.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) – **Linguística aplicada na modernidade**

recente: festschrift para Antonieta Celani. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p, 99-121.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. – 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. BACICH, TANZI & TREVISANI (Org.) – Porto Alegre: PENSO, 2015, p. 27-45. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa. V,47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

NURC. Normas para transcrição. In: PRETI, D. (Org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998. p.12-13.

OLIVEIRA, R. M. de. **Construção de produtos educacionais na forma de jogos digitais no google forms no estilo Escape Room**. – 2023, 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional - PROFMAT) – Universidade Federal da Bahia.

PAIVA, V. L. M. de O. e **Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia**. Estudos Universitários: revista de cultura, v. 37 | n. 1 e 2 | Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> Acesso em: 22 de ago. de 2021.

Pandemia. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em 22 de ago. de 2021.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: Mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais**. - 3ª edição – Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

PEREIRA, R. C. M. S. **Didática do ensino de Língua Portuguesa**, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/didatica_do_ensino_de_lingua_portuguesa_1360182473.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

Projeto “ENEM na palma da mão”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ> Acesso em 24 de nov. de 2017.

RIBEIRO, A. E. Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação** – São Paulo:Peirópolis, 2010, p. 240-259.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica.** – 2013, 134 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará.

RODRIGUES, C. A. F. SCHIMIDT, L. M. MARINHO, H. B. **Tutoria em educação a distância**, 2011. Disponível em: <<http://suporte.nutead.org/suporte/wp-content/uploads/2013/02/Tutoria.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2017.

RODRIGUES JÚNIOR, M. C. PORTO, C. M. **Utilização de plataforma digital Google forms na educação: práticas, perspectivas e reflexões**, 2021. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14909>>. Acesso em: 05 de setembro de 2024.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) – **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p, 163-195.

SAFETEC. **Google Meet: como funciona, como usar e as vantagens dessa ferramenta!**, 2023. Disponível em: <https://safetec.com.br/comunicacao/google-meet-como-funciona/> Acesso em: 05 de jul. de 2024.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D. GARCÍA, F. (Orgs.). **A pesquisa científica como linguagem e práxis.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 97-112.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências** – 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS JÚNIOR, V. B. dos **Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia.** Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583> Acesso em: 22 de ago. 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem;** tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. C. da **Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 173-188, jan./mar. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a12.pdf> Acesso em: 22 de ago. de 2021.

SILVA, V. L. P. da **Conteúdos de Língua Portuguesa em videoaulas do Projeto “Enem na palma da mão”** – 2018, 131 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1M096qhVgmWEWwJcp4eNlvXwD5x30MXUU/view?usp=sharing>>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

SILVA, F. J. **Uso das Tic’s como auxílio ao ensino híbrido com o uso de aplicativos educacionais: Google sala de aula e Khan Academy** – 2019, 80 f. Dissertação (Mestrado profissional em matemática em rede nacional). Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6527>>. Acesso de 18 de setembro de 2024.

SILVA, A. E. A. de. **O uso do Google Classroom como recurso pedagógico em tempos de Covid-19: uma prática de ensino na escola Maria Vieira de Pinho, em Iporanga- CE.** Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 2, n. 2., 2020, p. 25-38. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/45>> Acesso em: 10 de setembro de 2024.

SILVEIRA, F. B. R. **O processo de retextualização na adaptação audiovisual das histórias em quadrinhos da Marvel Comics para a plataforma de streaming Netflix** – 2019, 82 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará.

SIMÕES, D. GARCÍA, F. (Orgs.). **A pesquisa científica como linguagem e práxis.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SOUZA, D. G. de MIRANDA, J. C. **Desafios da implementação do ensino remoto.** Boletim de conjuntura (boca) ano II, vol. 4, n. 11, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38/34> Acesso em: 22 de ago. de 2021.

SMIDERLE, L. TARTAROTTI, E. **Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o Google sala de aula na pandemia.** Revista Edutec – Educação, tecnologias digitais e formação docente, Campo Grande, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/13256>>. Acesso em: 20 de set. de 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALINOR, R. **O que é Google Meet: descubra como funciona e como usar,** 2022. Disponível em: <https://www.remessaoonline.com.br/blog/google-meet/> Acesso em 04 de jul. de 2024.

XAVIER, M. M. **A construção de ecossistema comunicativo de aprendizagens no ensino superior com o WhatsApp**. – 2019, 132 p. Monografia (Especialização em tecnologias digitais na educação). Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/21782>>. Acesso em: 06 de set. de 2024.

ANEXO 1

GRUPO FOCAL

1. Qual foi a sensação de visualizar a chegada da pandemia, a suspensão das aulas, as dificuldades de não poder mais estar na sala de presencial?
2. A escola realizou alguma formação para a utilização das ferramentas presentes no ensino remoto?
3. Já sabiam lidar (ou: De alguma forma, vocês já utilizavam) com o Google sala de aula, Google meet, Google forms, entre outras ferramentas?
4. Durante a pandemia, como ocorriam os planejamentos, ministração e produção de atividades?
5. Como vocês acompanhavam o progresso ou desenvolvimento de avaliação de seus alunos? Atribuição de notas, como faziam?
6. Quais materiais eram levados para a sala de aula? Como eram expostos ou apresentados?
7. Havia alguma forma específica de abordar conteúdos de leitura, escrita ou análise linguística? Ou acontecia igual a situação presencial e só mudou o ambiente?
8. O livro didático era utilizado? Ou algum outro material didático?
9. Quais as maiores dificuldades?
10. Chegou a relacionar/lembrar a experiência de estágio em 2016 como a realidade dessa nova modalidade?
11. Utilizou algum dos materiais (módulos ou videoaulas) ao longo do ensino remoto? Se sim, como chegou até eles?
12. Os desafios enfrentados no Projeto “Enem na palma da mão” são semelhantes

aos desafios do ensino remoto? Caso não, em que se diferem?

13. Quais saberes presentes do estágio ou até mesmo ao longo da graduação contribuíram com o enfrentamento da pandemia no ensino remoto? Você poderia dar algum exemplo?

14. Já lida com o ensino híbrido? O que há de ganho ou de desafios nessa modalidade?

15. Como se deu a formação para a modalidade híbrida? E de que forma estão ocorrendo os planejamentos?

16. Qual o sentimento mais impactante que você recorda por ter vivido o contexto de filmagens no estágio docência e, agora, como você se sente tendo que realizar as filmagens em situação de ensino remoto/híbrido?

17. Qual a impressão que você tem sobre o sentimento dos alunos? O que parece impactar (positivamente/negativamente) mais para eles? (Duração da aula, conteúdos, uso do material didático impresso, estrutura da escola, contato com os colegas, contato com os professores, sair de casa, acesso aos meios digitais, ambiente de estudo,).

