

Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias Digitais: tessituras curriculares no processo de (trans) formação de professores

Ana Patrícia Sá MARTINSⁱ

Letícia Aparecida Nunes MORAESⁱⁱ

Tatiana da Silva PEREIRAⁱⁱⁱ

Resumo

Considerando o contexto pandêmico da Covid-19, esta pesquisa, do tipo qualitativa, bibliográfica, documental e de estudo de caso, tem como objetivo investigar as percepções dos licenciandos do curso de Letras quanto as suas aprendizagens. Nesse sentido, analisamos as diretrizes curriculares implementadas nesse cenário por uma universidade pública do estado do Maranhão, bem como os discursos dos discentes acerca de suas aprendizagens mediadas pelas tecnologias digitais à época. Os resultados revelam que houve significativas mudanças nas perspectivas didáticas prescritas pela instituição, ao fornecer orientações ao corpo acadêmico quanto às adaptações nas práticas de ensino/aprendizagem. Ademais, percebemos valorações positivas dos licenciandos, no que tange aos usos das tecnologias digitais como instrumentos de ensino para além do ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: formação inicial de professores; curso de letras; tessituras curriculares para além do ensino remoto; tecnologias digitais.

Emergency Remote Teaching and Digital Technologies: curricular tessituras in the (trans)teacher training process

Abstract

Considering the pandemic context of Covid-19, this research, of a qualitative, bibliographical, documentary and case study type, aims to investigate the perceptions of undergraduate students of the Languages course regarding their learning. In this sense, we analyzed the curricular guidelines implemented in this scenario by a public university in the state of Maranhão, as well as the students' speeches about their learning mediated by digital technologies at the time. The results reveal that there were significant changes in the didactic perspectives prescribed by the institution, when

ⁱ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/UEMA). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). E-mail: anamartins1@professor.uema.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>.

ⁱⁱ Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua como Professora na rede básica de ensino do município de Balsas – Maranhão. E-mail: leticiamoraez26@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3284-6532>.

ⁱⁱⁱ Especialista em Metodologia da Língua Inglesa pela Faculdade Ajes. Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua como Professora da rede básica de ensino no município de Balsas-MA. E-mail: tatispereira91@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-8228-2260>.

providing guidance to the academic staff regarding adaptations in teaching/learning practices. In addition, we noticed positive assessments by undergraduates regarding the use of digital technologies as teaching tools beyond emergency remote teaching.

Keywords: *initial teacher education; literature course; learning in remote teaching; digital technologies.*

Enseñanza Remota de Emergencia y Tecnologías Digitales: texturas curriculares en el proceso de (trans) formación docente

Resumen

Considerando el contexto de pandemia de la Covid-19, esta investigación, de tipo cualitativa, bibliográfica, documental y de estudio de caso, tiene como objetivo indagar las percepciones de los estudiantes de pregrado de la carrera de Idiomas respecto a su aprendizaje. En ese sentido, analizamos las directrices curriculares implementadas en ese escenario por una universidad pública del estado de Maranhão, así como los discursos de los estudiantes sobre su aprendizaje mediado por tecnologías digitales en la época. Los resultados revelan que hubo cambios significativos en las perspectivas didácticas prescritas por la institución, al orientar al personal académico en cuanto a las adaptaciones en las prácticas de enseñanza/aprendizaje. Además, notamos evaluaciones positivas por parte de los estudiantes de pregrado con respecto al uso de tecnologías digitales como herramientas de enseñanza más allá de la enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: *formación inicial del profesorado; curso de letras; a enseñanza remota de emergencia; tecnologías digitales.*

1 INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico da Covid-19 levou inúmeras instituições de ensino a adotarem o ensino remoto emergencial como uma alternativa de minimizar os impactos causados pela adoção do isolamento social. Entendemos que tais circunstâncias impactaram nas práticas de todos os envolvidos na educação, sendo relevante questionar de que maneira essas mudanças aconteceram e foram empreendidas por esses sujeitos. Mais precisamente com relação aos estudantes dos cursos de licenciatura, julgamos essencial discutir como as experiências formativas que aconteceram durante o ensino remoto emergencial influenciaram no seu desenvolvimento enquanto professores em processo de formação, levando em conta a influência das tecnologias digitais nesse processo.

Nesse sentido, o presente trabalho é um recorte da investigação empreendida pelo grupo de pesquisa Multiletramentos no ensino de Línguas (MELP), coordenado pela primeira

autora do artigo. Na oportunidade, selecionamos dados referentes a um estudo desenvolvido, em 2022, durante um projeto de iniciação científica, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que analisou as tessituras curriculares propostas ao processo de (trans) formação de professores, quanto aos usos das tecnologias digitais como instrumentos de ensino-aprendizagem, em um curso de licenciatura em Letras/Inglês, de uma universidade pública, sediada no sul do Maranhão, durante o ensino remoto emergencial. A referida pesquisa, sob a abordagem qualitativa, é baseada nas inquirições bibliográfica, documental e de estudo de caso, a partir de dados gerados na análise de documentos oficiais da instituição (resoluções normativas) e das percepções dos licenciandos através de um questionário misto, produzido na plataforma digital Google Forms. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob o CAAE 57637822.9.0000.5554.

Entendemos que a pesquisa desenvolvida justifica-se como pertinente e necessária às grandes áreas de conhecimento Educação e Linguística Aplicada, em virtude da possibilidade de ampliarmos as discussões acerca da formação (inicial) de professores em contextos situados e atravessadas por peculiaridades diversas quando do contexto de ensino remoto emergencial, jamais previsto. Ademais, investigarmos e discutirmos as implicações que as tecnologias digitais tiveram nessas distintas realidades faz-se significativo para entendermos os processos e papéis pelos quais as linguagens foram (re)significadas. Ressaltamos, ainda, que as reflexões perfiladas corroboram com a discussão acerca das aprendizagens apreendidas pelos licenciandos no dado contexto, mas também sobre como tais práticas podem influenciar e contribuir no seu desenvolvimento profissional, enquanto sujeito participante/agente de/em um mundo permeado pelas práticas (multi) letradas com as TDIC.

Desse modo, as seguintes problemáticas norteiam nossa pesquisa: *Quais as prescrições curriculares apresentadas nas resoluções da instituição para o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial? Quais as implicações das prescrições das Resoluções da UEMA na formação inicial dos licenciandos do curso de Letras? Quais valorações são percebidas nos discursos dos licenciandos de Letras quanto aos usos das TDIC como estratégias de aprendizagem para além do contexto do ensino remoto emergencial na formação enquanto futuros professores?*

Para a análise desenvolvida, embasamo-nos, então, nos estudos empreendidos pelos pesquisadores da Análise/Teoria Dialógica do Discurso (ADD) e do Círculo de Bakhtin. No intuito de responder às perguntas de pesquisa, nossa análise se dará em duas partes: primeiramente, analisaremos as 1421/2020-CEPE/UEMA e N.º 1446/2021- CEPE/UEMA, as quais estabelecem as diretrizes educacionais para o ensino remoto nos cursos presenciais de graduação da UEMA; em seguida, nosso foco será voltado à análise dos discursos dos licenciandos acerca de sua aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais durante e após o período pandêmico.

Os resultados apontam que o uso de artefatos digitais pelos licenciandos, tal qual previsto nas resoluções, é visto como vantajoso pela maioria dos discentes. Os graduandos consideram que a apropriação das TDIC favorece não só na aquisição do próprio conhecimento, mas também no desenvolvimento de metodologias e habilidades para utilizarem como seus alunos em sua atuação profissional.

Nesse sentido, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos que norteiam a nossa pesquisa, relacionando-os à formação docente na pandemia; a seguir, apresentamos nossos procedimentos metodológicos; em seguida, damos início à análise dos enunciados, sendo uma seção dedicada ao estudo das Resoluções e outra destinada aos enunciados dos licenciandos; logo após, discorreremos acerca de nossas considerações; e, por fim, listamos as referências utilizadas no trabalho.

2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Documentos norteadores do ensino em todos os níveis inserem em seu discurso a necessidade de utilizar as TDIC aliadas às práticas educacionais, considerando as mudanças do mundo atual e suas conseqüentes demandas. Com relação ao ensino superior, aprovado em novembro de 2019, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento voltado ao ensino nos cursos de licenciatura determina que os licenciandos

desenvolvam competências docentes com base nas competências gerais presentes na BNCC da Educação Básica (2017). Nesse sentido, dentre as competências gerais docentes, destacamos as de número 4 e 5, as quais dialogam com o uso das tecnologias digitais dentro dos cursos formadores de professores:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 17).

Fica evidente que a inclusão dos meios digitais nas práticas pedagógicas e formativas é pensada e incentivada muito antes de seu uso obrigatório no ensino remoto, na medida em que ambos os documentos já estabeleciam o uso das tecnologias digitais. No entanto, é notável que o referido contexto acelerou o desenvolvimento de práticas na escola voltadas à inserção das TDIC em sala de aula, desde a Educação Básica até o nível superior de ensino.

Nossa pesquisa não tem como foco analisar o discurso prescrito quanto às TDIC em nível nacional, no entanto, salientamos a necessidade de observar criticamente o que está posto nos referidos documentos, visto que são indispensáveis e trazem incumbências a todo o corpo acadêmico. Silva (2018) destaca que, apesar da crescente inclusão das tecnologias digitais nas escolas, o discurso que orienta essa inserção está focado na presença dos artefatos tecnológicos, mas não propriamente nos seus usos em sala de aula. Lustosa e Santos (2014) apontam que, para esta nova realidade, são feitas novas exigências ao professor, tais como trabalhar colaborativamente, adaptando-se às mudanças sociais, responsabilizar-se por sua formação docente e pela aprendizagem dos alunos. Ademais, os autores ainda reforçam que

Ao analisar com acuidade essas famílias de competências, fica evidente a transferência de responsabilidade sobre os resultados do processo educativo única e exclusivamente para o docente, individualizando as relações sociais que condicionam o ato de educar e por ele são condicionadas. Nesse sentido, o professor competente é aquele que atua para dar conta de todos os problemas educacionais enfrentados pela instituição em que trabalha

independentemente das condições estruturais que o cercam (Lustosa, Santos, 2014, p. 132).

O alto grau de contágio do vírus da Covid-19 fez com que, no início de 2020, o isolamento social passasse a ser a principal arma contra a pandemia recém-estabelecida. Nesse sentido, o isolamento social acabou impossibilitando o funcionamento de diversos setores, entre eles, o educacional. Com o propósito de manter em funcionamento as atividades escolares e minimizar o impacto negativo da pandemia na educação, muitas instituições adotaram o ensino remoto, no qual professores e alunos tiveram de adaptar-se às aulas em espaços virtuais.

A adaptação dos currículos das instituições escolares precedeu a adoção ao ensino remoto, uma vez que gestores, professores e alunos necessitaram de orientações para continuar desempenhando suas atividades. Desse modo, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) promulgou, em 10 de julho de 2020 e 5 de abril de 2021, as Resoluções 1421/2020-CEPE/UEMA e N.º 1446/2021- CEPE/UEMA, respectivamente, as quais estabeleceram diretrizes curriculares para o ensino remoto nos cursos presenciais, em virtude das implicações do contexto pandêmico. Nesse sentido, a Resolução 1421/2020-CEPE/UEMA, conforme o Art. 1º do documento, busca:

Estabelecer diretrizes para a retomada das atividades educacionais, de forma não presencial, referentes aos semestres letivos do ano de 2020 (períodos 2020.1 e 2020.2), nos cursos presenciais de graduação da Uema, em virtude da situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). (1421/2020-CEPE/UEMA, 2020, n. p.)

Logo, não havia um currículo pensado especificamente para essa modalidade de ensino, dessa forma, as Resoluções já destacadas acima foram meios encontrados para orientar e auxiliar o trabalho na IES perante os novos desafios, e acreditamos que os métodos de ensino e aprendizagem adotados nesse período colaboraram na formação pessoal, social e profissional dos licenciandos.

Com relação à educação na pandemia, Moreira e Schlemmer (2020) destacam que são muitos os desafios, pois a suspensão das aulas presenciais forçou “[...] professores e estudantes a migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido

apelidado de ensino remoto de emergência” (Moreira, Schlemmer, 2020, p. 7). Destacamos a definição de Ensino Remoto, segundo os autores:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. [...] (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 8-9).

Com relação a uma formação para as tecnologias digitais, Camargos Junior (2020) enfatiza que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem promover experiências de aprendizagem mediadas pelas TDIC, as quais serão vividas pelos licenciandos e contribuirão no seu desenvolvimento enquanto futuro professor. A partir disso, consideramos que a adoção ao ensino remoto não foi responsável por acarretar a inserção das TDIC nas práticas de professores e alunos, porém o referido contexto oportunizou ainda mais o contato e o aproveitamento das tecnologias digitais em suas práticas formativas.

Instituições escolares promoveram cursos de formação no intuito de dar suporte e preparar os docentes para lidar com as ferramentas digitais, as quais utilizariam durante o período de isolamento. Concordamos com Cordeiro (2020), ao destacar que, com relação ao ensino, reaprender a ensinar e reaprender a aprender foram/são alguns dos desafios em meio ao isolamento social. Os professores precisaram se reinventar para ministrar aulas e os alunos passaram a vivenciar novas práticas de desenvolvimento de conhecimento.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a

transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (Cordeiro, 2020).

Concordamos com Poletto (2020), ao enfatizar que “[...] as TDIC, sem dúvida, auxiliam na conquista da autonomia, no trabalho cooperativo, na interdisciplinaridade, troca de informações, na comunicação e na criatividade dos usuários” (Poletto, 2020, p. 2). Nessa perspectiva, defendemos que são muitas as potencialidades e possibilidades advindas do uso das TDIC como ferramentas de ensino-aprendizagem, as quais contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos.

Entendemos, contudo, que o ensino, sobretudo a modalidade remota, só foi satisfatória àqueles que oportunizaram autoria e agência aos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, nos usos comprometidos, responsivos, responsáveis e, sobretudo, com formações que os auxiliassem nesse processo. Para os professores, este foi um momento de se reinventar, de refletir acerca de sua prática e, para os alunos, foi um momento de se ajustar a esses meios de ensino, organizar-se para continuar aprendendo e comprometer-se com todo o processo. Defendemos que alguns pontos não foram novidades para os alunos, pois a internet já dispunha de um acervo de informações e conhecimento, dos quais os alunos, ainda que não todos, já acessavam. Qualquer assunto pode ser encontrado a partir de um clique, livros, artigos, teses podem ser encontrados e baixados com muita facilidade, por exemplo. No entanto, embora os estudantes já utilizassem as TDIC para busca por conhecimento, acreditamos que houve a necessidade de apropriação de determinadas práticas e o desenvolvimento de novas habilidades, as quais auxiliaram em suas aprendizagens e com certeza influenciarão na sua formação e atuação docente.

3 A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Reiteramos que as práticas desenvolvidas durante a pandemia exigiram novas posturas, tanto por parte dos órgãos superiores educacionais quanto por parte dos atores inseridos nos espaços de ensino-aprendizagem. Tais posturas podem ser identificadas e analisadas a partir dos discursos enunciados por esses sujeitos, assim a Análise/Teoria Dialógica do Discurso, doravante ADD, desenvolvida a partir dos estudos do Círculo de

Bakhtin, constitui a base teórico/analítica deste estudo. Nesse sentido, elegemos, como categorias analíticas, a identidade discursiva, determinante na construção dos discursos e a valoração, buscando apreender os posicionamentos feitos pelos sujeitos enunciadoreis.

Conforme Brait (2012, p. 13-14), o enfrentamento bakhtiniano da linguagem considera também aspectos extralinguísticos com relação ao discurso, os quais contribuem significativamente para o entendimento de motivações, posicionamentos e finalidades que estão, muitas vezes, implícitas dentro nos enunciados.

Para a ADD, o discurso é entendido como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (Bakhtin, 1997, p. 181). Já os enunciados que formam o discurso são unidades de comunicação e significação que obrigatoriamente devem estar relacionados ao contexto da enunciação, assim, um mesmo enunciado adquire diferentes sentidos quando empregado em diferentes situações comunicativas (Brait; Melo, 2012, p. 63).

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a interação verbal se constitui como parte indispensável quando pensamos a concepção de linguagem adotada por esses estudiosos. Além disso, segundo Bezerra (2012), o dialogismo é também parte integrante dos discursos, visto que é um “processo de comunicação interativo, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (Bezerra, 2012, p. 194).

Desse modo, acreditamos que os pressupostos da ADD são pertinentes a esta pesquisa, porque permitem compreender pontos que muitas vezes estão implícitos dentro dos discursos, como a apreciação de determinados aspectos e não outros, a articulação de diferentes vozes para validar um posicionamento, o diálogo estabelecido com outros discursos e interlocutores, por exemplo. Ademais, analisar o discurso acerca das TDIC é relevante, pois notamos que

[...] as TDIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TICs no ensino. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TICs, também não há consenso quanto à sua delimitação (Barreto, 2004, p. 3).

Logo, a análise dos discursos acerca das tecnologias digitais, proposta nesta pesquisa, permite investigar de que maneiras os letramentos, numa perspectiva crítica, estão, de fato, sendo desenvolvidos pelos professores em formação nos cursos de licenciatura, levando em conta o contexto remoto e suas particularidades. Martins e Kersch (2020) alertam que:

Tendo em vista as novas exigências para um letramento crítico perante esse contexto multissemiótico, as universidades, no nosso caso, os cursos de formação inicial de professores de Letras, precisam refletir sobre novas práticas de construção de ensino e aprendizagem, tanto para os professores formadores quanto para os professores em formação. Práticas de formação inicial e continuada precisam dialogar com o uso didático das tecnologias, constituindo-se em um espaço integrado com as mídias, no qual professor e aluno interajam e construam sentido na produção do conhecimento (Martins, 2020, p. 146).

Considerando o que foi exposto até agora acerca da formação de professores como aliada à utilização das tecnologias digitais, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir na compreensão acerca das práticas vivenciadas pelos licenciandos do curso de Letras com o uso das TDIC, como se deu esse processo quando pensamos o contexto do ensino remoto e em como essas práticas podem contribuir na sua formação profissional, quando pensamos o uso didático das tecnologias digitais pelos futuros docentes.

Diante do exposto, reiteramos que a pesquisa em evidência caracteriza-se como qualitativa, visto que buscamos analisar documentos oficiais e discursos dos licenciandos acerca de sua aprendizagem, ambos aspectos referentes ao ensino remoto. Pesquisas qualitativas, conforme Córdova e Silveira (2009), têm como foco principal a compreensão e explicação de aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Além disso, nosso trabalho também possui caráter descritivo, visto que trata-se de um estudo de caso, o qual é definido por Yin (2010, p. 39) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Primeiramente, desenvolvemos uma pesquisa documental a partir das diretrizes educacionais prescritas nas Resoluções 1421/2020-CEPE/UEMA e N.º 1446/2021-CEPE/UEMA, as quais estabelecem as diretrizes educacionais para o ensino remoto nos cursos presenciais de graduação da UEMA, de modo a observar como as tessituras

curriculares delineadas buscaram orientar as necessidades do corpo acadêmico, no que diz respeito à continuidade das aulas.

Em seguida, numa perspectiva mais micro e situada de análise, produzimos questionários mistos no *Google Forms*, constituído por nove perguntas, o qual foi disponibilizado aos licenciandos do curso de Letras Licenciatura da UEMA – Campus Balsas, a fim de identificarmos as principais práticas letradas quanto às suas aprendizagens durante o ensino remoto. O quadro 01 apresenta as perguntas utilizadas para a geração dos dados na pesquisa:

Quadro 01 - Questionário utilizado para obtenção dos enunciados dos licenciandos

1. Como você avalia a sua aprendizagem durante o período remoto?
() Boa
() Ótima
() Regular
() Péssima
2. Como você avalia as suas aprendizagens desenvolvidas no contexto do ensino remoto? Justifique seu ponto de vista.
3. Quais estratégias de aprendizagem você desenvolveu no contexto do ensino remoto com relação ao uso das tecnologias digitais?
4. Você encontrou alguma dificuldade com relação à aprendizagem? Comente.
5. Considerando o contexto do ensino remoto, que papel você acredita que as tecnologias digitais desempenharam nesse processo?
6. Você já utilizava as tecnologias digitais no que diz respeito à aquisição de conhecimento? Se sim, houve a necessidade de adaptá-las e/ou ressignificá-las durante a pandemia do COVID-19?
7. Que aplicativos você utilizou para potencializar suas aprendizagens nesse período? Ex.: Google Drive, Canva, etc.
8. Você acredita que as práticas e experiências desenvolvidas durante o contexto do ensino remoto agregaram na sua formação enquanto futuro professor? Por quê?
9. Considerando os usos que você empreendeu das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial, quais práticas/metodologias você pretende apropriar-se e utilizar quando estiver atuando profissionalmente no período pós-pandêmico? Comente sua resposta.

Fonte: As autoras.

Ressaltamos que a presente pesquisa é um recorte e, dentre os dados que formam o *corpus* do trabalho, selecionamos duas perguntas e três respostas correspondentes a cada uma delas, as quais relacionam-se aos objetivos de nossa investigação.

4 (RE) POSICIONAMENTOS NA (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NO E ALÉM DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Sistematizamos nossas análises em dois momentos: primeiro, analisamos o discurso prescrito nos documentos orientadores do currículo nas Resoluções 1421/2020-CEPE/UEMA e N.º 1446/2021- CEPE/UEMA, quanto ao estabelecimento das atividades educacionais no contexto pandêmico, e, em seguida, desenvolvemos a análise das percepções dos licenciandos a partir dos enunciados gerados no questionário no *Google Forms*.

4.1 Investigando o discurso oficial quanto ao ensino remoto

A Resolução N.º 1421/2020-CEPE/UEMA trata da retomada das atividades educacionais de forma não presencial, referentes aos semestres do ano de 2020 nos cursos de graduação da UEMA, enquanto a Resolução N.º 1446/2021- CEPE/UEMA, em diálogo com a primeira resolução, estabelece as diretrizes educacionais para o ensino remoto em virtude da permanência da situação da pandemia da Covid-19.

Conforme a abordagem bakhtiniana da linguagem, os discursos só podem ser analisados quando consideramos o processo de interação estabelecido na comunicação e entendemos os enunciados como unidades de significação, que devem obrigatoriamente estar relacionados aos contextos sócio-históricos, ou seja, os aspectos extralinguísticos não podem ser ignorados. Além disso, conforme a base teórica/analítica adotada neste trabalho, a comunicação humana em qualquer esfera se dá através de gêneros do discurso e, assim sendo, compreendê-los é crucial no momento da análise.

Por conseguinte, sendo a Resolução o gênero discursivo analisado neste subtópico, é relevante entender suas particularidades, visto que essas determinam o modo como a linguagem está sendo articulada.

As resoluções são documentos de caráter normativo, advindos de instâncias superiores, que têm por objetivo regulamentar e/ou orientar uma comunidade. Com relação às Resoluções, entendemos que estas estão diretamente ligadas ao contexto específico que é a pandemia, sendo construídas e influenciadas por outros discursos e ideologias veiculadas

durante esse período, estabelecendo, assim, diálogos com esses outros discursos. Dessa forma, não existe enunciado isolado, estando todo discurso em diálogo com discursos anteriores e promovendo a manifestação de novos enunciados, ou seja, “ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros [...]” (Bakhtin, 2014, p. 86 *apud* Nunes, 2017).

É possível observar que as resoluções estabelecem relações com discursos advindos das mais diversas instituições como o Ministério da Saúde, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional da Educação (CNE), Conselho Estadual da Educação do Maranhão (CEE/MA), entre outros, demonstrando que as resoluções caracterizam-se não só como uma resposta a esses discursos anteriores, mas também como um posicionamento, feito através da linguagem, frente às novas necessidades de adaptação do ensino. Nesse sentido, “um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que o sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (Rechdan, 2003, n. p.).

A elaboração de um discurso sempre pressupõe os sujeitos interlocutores e os objetivos que buscam ser alcançados, assim, “a enunciação é, portanto, o resultado da interação entre um locutor e um interlocutor, tendo este um papel preponderante na formação da enunciação, já que o locutor vai construir sua enunciação dependendo do seu interlocutor [...]” (Salete, 2000, n. p.). Desse modo, os integrantes da comunidade acadêmica (centros, cursos, departamentos, docentes e discentes) são os interlocutores do discurso das resoluções, visto que a eles são direcionados os aspectos estabelecidos nos documentos.

Com relação às tecnologias digitais, os documentos determinam que as aulas não presenciais devem acontecer de forma síncrona ou assíncrona, inclusive conceitualizam a diferença entre ambas e propõem uma organização de carga horária e atividades; destacam os aplicativos disponibilizados pela universidade para webconferências, sendo eles *Microsoft Teams*, do pacote Office 365, e *Jitsi*, da Plataforma SigaUEMA, estando facultativo o uso de outras ferramentas; discorrem acerca da organização e disponibilização dos planos de ensino e materiais de aula; e apontam como devem ser registradas a frequência e avaliação dos graduandos.

Defendemos que a formação de professores é fundamental quando discutimos o uso pedagógico das TDIC e as resoluções analisadas promovem a formação dos docentes, tendo em vista a retomada das aulas de forma remota, conforme observado no Art. 15 da Resolução N.º 1421/2020-CEPE/UEMA e no Art. 13 da N.º 1446/2021- CEPE/UEMA:

Art. 15 Para a retomada dos semestres letivos (períodos 2020.1 e 2020.2), com aulas não presenciais síncronas e assíncronas, a XXX promoverá a formação para os professores sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino e aprendizagem de cursos de graduação (1421/2020-CEPE/UEMA, 2020, n. p.).

Art. 13 A formação para os professores sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ensino e aprendizagem de cursos de graduação é obrigatória para todos os professores que estejam ministrando aulas (1446/2021- CEPE/UEMA, 2021, n. p.).

Por conseguinte, defendemos o indispensável papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no contexto do ensino remoto, uma vez que foi exigido do docente “manter a qualidade do processo de ensino-aprendizagem considerando todas as novidades e limitações desse período, em que ser criativo e utilizar as tecnologias digitais, como aplicativos e plataformas, são tão necessários à prática docente (Almeida *et al.*, 2021, p. 74). Os agentes do processo de ensino-aprendizagem enfrentaram muitos desafios dentro do contexto remoto, o qual foi “[...] realizado, muitas vezes em condições de trabalho e de estudo precárias, se organizou num misto de improvisação, criação e mimetização das aulas convencionais” (Mendonça, 2021, p. 44). Tendo em vista o seu caráter emergencial, esses sujeitos precisaram adaptar-se de modo repentino e no que diz respeito aos docentes, apesar da universidade ter promovido cursos de formação, buscando prepará-los para essa modalidade de ensino, é inevitável pensar em como foi desafiador continuar ensinando nesse contexto.

Com relação aos diálogos estabelecidos com os discentes, quanto ao uso dos recursos digitais, os documentos afirmam que a estes também será ofertada formação tecnológica e um guia com orientações para o uso das ferramentas presentes na Plataforma SigaUEMA. Enquanto o Art. 7º da primeira resolução afirma que a UEMA se comprometerá com a inclusão dos estudantes matriculados, e o Art. 34 da segunda resolução complementa como

uma das medidas a distribuição de SIM CARD, no intuito de minimizar as desigualdades dos estudantes quanto ao acesso à internet.

A partir da análise das resoluções promulgadas pela UEMA, observamos que as condições sócio-históricas foram consideradas para a elaboração desse novo currículo, visando encaminhar todo o corpo acadêmico perante a situação excepcional causada pela pandemia. Entendemos a importância desses documentos, tendo em vista as circunstâncias decorrentes da pandemia e o modo como elas afetaram o cotidiano de toda a universidade. No entanto, atentando para o pós-pandemia, cabe às instituições de ensino o acompanhamento dos sujeitos de modo a continuar prestando-lhes assistência, considerando que ainda estamos vivenciando os efeitos do referido contexto.

Ademais, as restrições estabelecidas pela pandemia trouxeram desafios à educação, forçando as instituições de ensino a refletirem acerca de suas atividades frente ao novo cenário para então orientar da melhor forma os sujeitos pertencentes à academia. Com base nas análises das resoluções elaboradas pela UEMA, entendemos que o objetivo principal dos documentos foi amparar professores e alunos quanto à continuidade das aulas por meio do ensino remoto. Nos documentos, são fornecidas orientações quanto ao uso das TDIC e reafirmada a necessidade de formação para professores. Reiteramos a importância de tais prescrições, levando em consideração a súbita mudança causada pela pandemia, no entanto, compreendemos que ainda é necessário continuar acompanhando o corpo acadêmico, promovendo cursos formativos e fomentando o uso didático das tecnologias digitais também no período pós-pandêmico.

4.2 Investigando as perspectivas dos professores em formação quanto ao ensino remoto

Nesta seção, discutimos as percepções dos licenciandos em Letras acerca de suas aprendizagens durante o contexto do ensino remoto, as quais foram obtidas por meio da seleção dos enunciados no questionário misto do *Google Forms*.

O contexto do ensino remoto e as suas respectivas práticas exigiram novos comportamentos e ações por parte dos licenciandos. Conseqüentemente, estar submetido a tais circunstâncias tem impacto direto no discurso dos estudantes, visto que, como já

mencionado, o discurso é reflexo do contexto ao qual o sujeito está inserido, dos discursos e ideologias propagados e das interações realizadas nesse processo. Portanto, a partir das análises das respostas ao questionário, entenderemos de que forma as práticas realizadas dentro do contexto do ensino remoto têm influência direta no discurso dos licenciandos acerca do uso das tecnologias digitais.

Sendo o discurso o objeto de análise da ADD, manifestado por meio de enunciados, o nosso *corpus*, formado pelas respostas dos licenciandos, caracteriza-se como unidade discursiva que prevê interlocutores, pertence a um contexto específico, direciona-se a um fim particular, é orientado conforme o gênero discursivo utilizado e reflete posicionamentos assumidos por meio da linguagem, além de estar em constante diálogo com outros discursos.

No que diz respeito ao contexto da enunciação, entendemos que, apesar de os licenciandos partirem do “mesmo lugar” que é o de professores em processo de formação e estarem submetidos ao mesmo modelo de ensino, cada um deles está submetido a diferentes realidades e passaram por experiências díspares com as TDIC, por exemplo. Nesse sentido, entendemos que suas respostas sofrem influências de aspectos externos, os quais podem ou não ficar claros através da análise dos enunciados.

Tendo em vista o necessário recorte, dado o gênero artigo, selecionamos, das nove perguntas do questionário, duas para nossas análises, das quais foram escolhidas três respostas referentes a cada pergunta. Os primeiros enunciados analisados são decorrentes da pergunta: *Quais estratégias de aprendizagem você desenvolveu no contexto do ensino remoto com relação ao uso das tecnologias digitais?*

L1 - Passei a participar de eventos acadêmicos através de videoconferência por meio do *Teams* e *Meet* e dominei a plataforma *Canva* (que **antes do ensino remoto não me permitia aprender sobre**) para a produção de gêneros textuais (grifos nossos).

L2 - Passei a definir melhor o momento de utilizar as tecnologias digitais para estudo e para lazer. Antes da pandemia, tanto pelo ensino presencial quanto pela possibilidade de imprimir os materiais, nunca tive dificuldade de separar um tempo para o estudo. Mas, a partir do momento em que tudo era digital, era difícil abrir mão do lazer para me dedicar a ler um material, fazer trabalhos, etc. Isso passou a mudar depois de começar a utilizar o recurso de lista de tarefas do *Notion*, que me ajudou a separar um tempo para cada coisa. (grifos nossos).

L3- Eu desenvolvi projetos e trabalhos por meio das tecnologias digitais, e para aprender os conteúdos, criei um grupo pessoal no *Whatsapp* para rever os assuntos abordados nas aulas, até anotações (grifos nossos).

A partir dos enunciados destacados acima, entendemos que cada licenciando desenvolveu estratégias de acordo com suas necessidades e individualidades. Além disso, suas respostas demonstram seus (re) posicionamentos, feitos através da linguagem, acerca das práticas empreendidas no ensino remoto. Na BNCC (2017), o desenvolvimento de letramentos digitais visa à formação de um leitor e produtor de gêneros multimodais e multissemióticos de maneira ativa, crítica e reflexiva. Por outro lado, na BNC-Formação (2019), é defendido que o licenciando aprenda em seu curso de formação a compreender, utilizar e criar as TDIC também como recurso pedagógico e ferramenta de formação, refletindo em sua atuação docente.

Destacamos os aplicativos mencionados pelos licenciandos, tais como: *Canva*, *Teams*, *Meet*, *Notion* e *Whatsapp*. A disponibilidade de ferramentas digitais na atualidade é imensa e para escolher uma ferramenta ao invés de outra os estudantes levam em conta suas funcionalidades, o modo como atendem às suas necessidades e principalmente as experiências que tiveram com elas.

Em seu enunciado, o licenciando L1 destaca a sua participação em eventos acadêmicos na modalidade online, realizados por videoconferência. Se por um lado a pandemia trouxe uma série de limitações e obstáculos ao ensino, por outro inúmeras práticas foram reinventadas proporcionando o compartilhamento de conhecimento no meio acadêmico. Se antes o distanciamento físico era visto como um empecilho, durante a pandemia esse contexto impulsionou tais atividades e professores e alunos de diferentes instituições puderam encontrar-se virtualmente para compartilhar experiências, pesquisas e reflexões. Além disso, em diálogo com o que é proposto pelas Resoluções anteriormente analisadas, o estudante cita o uso da plataforma *Teams* em suas práticas formativas.

Um dos principais pontos para reflexão a partir do enunciado do licenciando L2 é a necessária disciplina com relação ao uso das tecnologias. Embora permitam o acesso ao conhecimento e podem potencializar os estudos, em contrapartida podem servir de distração e tirar o foco, caso não sejam bem administradas. Dessa forma, em sua resposta, ele enfatiza que precisou organizar melhor o seu tempo para continuar aprendendo.

Por conseguinte, corroboramos com Caetano (2015), quando acerca do uso didático das TDIC, já argumentava que:

Os recursos tecnológicos lançam vários desafios na educação, nomeadamente, ao nível do acesso à informação, na diversidade de meios, nos tipos de aprendizagem, nos tipos de comunicação e no novo perfil de alunos e professores. É reconhecido o fato de a tecnologia ter um papel fundamental no acesso à informação, permitindo que, quase em qualquer lugar, seja possível consultar documentos digitais sobre várias temáticas, reduzindo o mundo e quebrando fronteiras. Para além disso, importa realçar que os processos de aprendizagem foram alvo de profundas alterações nos contextos onde a tecnologia passou a estar presente colocando, por exemplo, o aluno como criador de conhecimento através de uma maior autonomia no acesso à informação (Caetano, 2015, p. 306).

O licenciando L3 destaca em seu enunciado que desenvolveu projetos e trabalhos por meio das tecnologias digitais. Embora não esteja evidente no enunciado, acreditamos que a partir das práticas vivenciadas dentro da pandemia, os graduandos puderam ter o contato, explorar e desenvolver habilidades com relação a diferentes ferramentas. Com relação às TDIC nos cursos de formação de licenciatura, retomamos que as orientações presentes nas diretrizes oficiais valoram aspectos relacionados à utilização e inclusão das tecnologias digitais nas práticas dos professores em formação, situação que foi vivenciada intensamente durante a pandemia. Nesse sentido, Balbino *et al* (2020) confirma que

[...] a disseminação de tais tecnologias promove um conhecimento mais amplo quando tais recursos são utilizados de forma adequada no contexto educacional, podendo, inclusive, ser utilizados fora do ambiente escolar, permitindo assim a flexibilização espacial e temporal de alunos e professores. Além disso, as TDICs aplicadas à educação consistem em metodologias inovadoras e flexíveis que possibilitam novos modos de construir e fomentar o conhecimento em rede; aperfeiçoam o fazer pedagógico dos professores e potencializam o aprendizado dos alunos (Balbino *et al.*, 2020, n. p.).

É notável a autonomia e protagonismo proporcionados pelo ensino remoto, no entanto, vale destacar que o referido contexto exigiu a adoção de novas posturas pelos licenciandos. A partir dos enunciados, percebemos que foi necessário organizar melhor o tempo, ser disciplinado com os estudos e realizar uma curadoria das TDIC escolhendo aquelas que atendiam melhor às suas demandas. Nesse sentido, é válido apontar as potencialidades permitidas pelo uso das TDIC nas práticas acadêmicas, porém isso só é possível quando o

estudante está comprometido com sua aprendizagem e participa de práticas que oportunizem o desenvolvimento de atividades com as tecnologias digitais.

A partir do questionamento, *“você encontrou alguma dificuldade com relação à aprendizagem?”*, selecionamos os seguintes enunciados:

L1- Sim. Tudo muito novo, **para se adaptar à nova forma, foi bem complicado**, e ainda tem **a questão da Internet, que tem sido um grande desafio para os alunos de um modo geral** (grifos nossos).

L2- Sim. **No começo foi um pouco sofrido aprender a utilizar e adaptar com esta nova realidade remota**, depois que já tinha um certo conhecimento e prática, ficou mais fácil e também pude explorar e buscar aprender sobre outras ferramentas tecnológicas (grifos nossos).

L9- Em algumas disciplinas, **talvez pela falta de familiaridade do docente com as tecnologias digitais, senti que o conteúdo poderia ter sido desenvolvido melhor**. (grifos nossos).

Os três enunciados escolhidos tratam dos impasses encontrados pelos alunos dentro do contexto remoto. Com relação a essa modalidade de ensino, os licenciandos utilizam-se dos adjetivos *complicado* e *sofrido* para avaliar o processo de adaptação ao novo contexto. Embora a pergunta não mencione as TDIC, os licenciandos voltam-se a esse ponto demonstrando entender que as tecnologias digitais assumiram centralidade dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O licenciando L1 defende que para ele não foi fácil adequar-se às novas formas de aprender e, além disso, evoca outras vozes ao dizer que o acesso à internet “tem sido um grande desafio para *os alunos de um modo geral*”. Ao expressar o seu posicionamento, ele foca em experiências de outros sujeitos para comprovar sua informação, dialogando com experiências que não são exclusivamente suas, mas são consideradas relevantes na construção do seu discurso.

A nossa pesquisa não tem como foco investigar o impacto das desigualdades sociais na aprendizagem dos alunos na pandemia, todavia compreendemos que esse é um aspecto determinante haja vista o referido cenário. Ademais, como apontado na análise das Resoluções elaboradas pela UEMA, no intuito de minimizar as desigualdades quanto ao acesso à internet, realizou-se a distribuição de SIM cards aos graduandos por meio do Edital N.º 08/2021 – PROEXAE/UEMA – Concessão de Auxílio Emergencial de inclusão Digital da

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Não era garantia que todos os alunos em situação de vulnerabilidade econômica fossem amparados por essa medida, mas é válido ressaltar as ações que foram empreendidas pelos órgãos superiores.

Saviani e Galvão (2021) reforçam que, apesar de possuir caráter temporário, há algumas condições essenciais que deveriam ser levadas em conta para que o ensino remoto fosse eficiente, tais como: acesso ao ambiente virtual com equipamentos adequados, acesso à internet de qualidade, familiaridade com as tecnologias pelos alunos e professores e, no que diz respeito a esses últimos, a preparação para o uso das ferramentas digitais em suas práticas docentes.

O enunciado do licenciando L2 destaca que a partir do conhecimento e de práticas com as tecnologias digitais tornou-se mais fácil lidar com tais ferramentas. Logo, apontamos mais uma vez a importância de promover práticas a partir das quais o estudante poderá experienciar a utilização das TDIC, favorecendo sua aprendizagem e formação profissional.

Em sua resposta, o graduando L9 traz à tona um aspecto fundamental quando pensamos a utilização das TDIC nas práticas educacionais: o papel do professor, enfatizando que é necessário que o docente tenha familiaridade e domine as ferramentas digitais para ensinar. Ainda que nossa pesquisa não tenha como foco a discussão da atuação docente no contexto pandêmico, entendemos que os professores são figuras centrais dentro desse processo, precisaram adaptar-se, refletir acerca da sua prática para continuar ensinando e em muitos casos ficaram sobrecarregados com as demandas do ensino remoto. Portanto, “[...] a integração da tecnologia na educação só será uma realidade se os professores forem reais atores da mudança e estiverem formados técnica e pedagogicamente. Aliás os professores são um dos principais fatores de sucesso dos projetos de integração da tecnologia” (Caetano, 2015, p. 307).

Por fim, percebemos aspectos que devem ser salientados com base nas discussões articuladas, como as dificuldades encontradas durante o ensino remoto e as estratégias desempenhadas pelos professores em formação para superar tais impasses. Além de que, é evidente que o contexto pandêmico exigiu novas posturas e domínio sobre o uso das TDIC pelos licenciandos e pelos professores dos cursos de licenciatura, sendo assim, defendemos que as experiências vivenciadas nesse período trarão mudanças permanentes na educação,

com relação aos espaços de aprendizagem, gêneros multimodais e multissemióticos e metodologias de ensino, por exemplo.

5 CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

É importante refletir acerca dos desafios encontrados pelos estudantes dentro do contexto remoto e considerar que as desigualdades presentes no nosso país refletiram-se na área da educação. As restrições estabelecidas pela pandemia trouxeram inúmeros desafios, forçando as instituições de ensino a refletirem acerca de suas atividades frente ao novo cenário para então orientar da melhor forma os sujeitos pertencentes à academia. Partindo dos objetivos propostos no início do trabalho, com base nas análises das resoluções elaboradas pela UEMA, entendemos que a finalidade principal dos documentos é amparar professores e alunos quanto à continuidade das aulas por meio do ensino remoto. Desse modo, reiteramos a importância de tais prescrições tendo em vista a súbita mudança causada pela pandemia, no entanto, compreendemos que ainda é necessário continuar acompanhando o corpo acadêmico, promovendo cursos formativos e fomentando o uso didático das tecnologias digitais também no período pós-pandêmico.

No entanto, sem poder generalizar as práticas do cenário pandêmico a partir da nossa pesquisa, percebemos que inúmeras atividades realizadas durante o contexto do ensino remoto contribuíram para a formação dos licenciandos e para a sua futura atuação profissional, sobretudo com relação às TDIC. Embora há muito tempo já houvesse apontamentos acerca da necessidade de incorporar as tecnologias digitais ao ensino, o contexto pandêmico acelerou esse processo, demonstrando as potencialidades do uso das TDIC aliadas às atividades educacionais, logo acredita-se que algumas mudanças podem tornar-se permanentes.

Discussões como as empreendidas ao longo deste trabalho tornam-se pertinentes na medida em que permitem a ampliação do entendimento acerca das questões relacionadas ao ensino remoto no contexto pandêmico, sobretudo no que diz respeito à formação de futuros professores. No entanto, partindo do princípio de que as práticas transcorridas durante a pandemia continuarão repercutindo no ensino e aprendizagem, é relevante continuar

desenvolvendo pesquisas nesta área, buscando entender também seus efeitos na futura atuação dos docentes.

Por fim, práticas com a utilização das tecnologias digitais podem e devem ser mantidas na educação, principalmente nos cursos formadores de professores, já que a grande parte dos licenciandos se mostrou favorável à adesão das TDIC em suas práticas enquanto professor em formação. Ademais, as análises parciais demonstraram que os licenciandos em Letras apropriaram-se das ferramentas digitais e desenvolveram habilidades referentes ao seu uso, aspectos que foram essenciais para que continuassem aprendendo dentro do contexto pandêmico. Assim, compreendemos que os professores em formação não só desenvolveram habilidades com relação ao uso das tecnologias digitais, como também assumiram novas posturas, levando-os à autonomia e protagonismo na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Almeida, Tharcila de Abreu; Barbosa, Andrea Verbena Clementino Rodrigues; Mendes, Elaine do Nascimento; Santos, Luciana dos; Siqueira, Ana Paula Legey de; Conrado, Luciane Medeiros de Souza; Freitas, Victor Gonçalves Glória Freitas; Martins, Bianca Maria Rêgo; Jatobá Alessandro. Criatividade e Tecnologias Digitais na Educação em Tempos de Pandemia. **Revista Carioca de Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 66-78, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/199/190>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

Balbino, Vanessa da Silva; Andrade, Cidilene César de; Vanderley, Juliana Soares; Silva, Regina Celi Delfino da; Mamedes, Rosilene Felix. Tdics na educação: possibilidades e limites no cenário educacional atual. **Anais do V CONAPESC**. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73160>. Acesso em: 11 fev. 2022

Barreto, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 25, n.89, p. 1181-1201, 2004.

Bezerra, Paulo. Polifonia. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

Brait, Beth. Análise e teoria do discurso. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-32.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 05 mar. 2023.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – **BNC-Formação**. Portaria Nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pecp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2023.

Caetano, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Revista do Centro de Educação**, v. 40, n. 2, p. 295-309, maio-agosto, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/17446> Acesso em: 20 fev. 2023.

Camargos Júnior, Artur Pires de. Abordagem de Competências Digitais em Cursos de Pedagogia de Universidades Públicas na Região de Ubá/MG. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2019.

Cordeiro, Karolina Maria de Araújo. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. **Faculdades IDAAM**. 2020, Disponível em:

<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Lustosa, Francisca Geny; Santos, José Alex Soares. Aproximações críticas ao corpus teórico de Philippe Perrenoud. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 5, p. 119-135, ago. 2014. Disponível em: [Repositório Institucional UFC: Aproximações críticas ao corpus teórico de Philippe Perrenoud](#). Acesso em: 20 fev. 2023.

Martins, A. P. S.; Kersch, D. F. Identidades em (dis)curso: práticas de multiletramentos didáticos com futuros professores. Fólio - **Revista de Letras**, v. 12, p. 141-167, 2020.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6499>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Mendonça, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. *In*: Mendonça, Márcia; Andreatta, Elaine; Schlude, Victor (Orgs.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

Moreira, José A.; SchlemmeR, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Nunes, Jozanes Assunção. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 9-35, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650760>.
Acesso em: 12 jul. 2023.

Rechdan, Maria Letícia de Almeida. Dialogismo ou polifonia? **Revista de Ciências Humanas**, Taubaté, v. 9, n. 1, p. 45-54, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

Poleto, Maria Madalena; Santana, Luiz Antonio. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) e aprendizagem: o papel do Núcleo de Tecnologias Educacionais no Instituto Federal do Espírito Santo. **Anais do CIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). São Carlos, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1305>. Acesso em: 08 jul. 2022.

Salete, Maria. **Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana**. Florianópolis: UESC, 2000,

Saviani, Demerval; Galvão, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista da Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

Silva, João Djane Assunção da. **Bit.Week** - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Workshop - Processo de produção de um audiodocumentário como estratégia de ensino-aprendizagem numa perspectiva educacional. 2018.

Silveira, Denise Tolfo; Córdova, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS 2009.

UEMA. **Resolução N.º 1421/2020-CEPE/UEMA**. Estabelece diretrizes para a retomada das atividades educacionais, de forma não presencial, referentes aos semestres letivos do ano de 2020 (períodos 2020.1 e 2020.2), nos cursos presenciais de graduação da XXX, em virtude da situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Publicada em 10 de julho de 2020.

UEMA. **Resolução N.º 1446/2021- CEPE/UEMA**. Estabelece diretrizes para a retomada das atividades educacionais, de forma não presencial, referentes aos semestres letivos do ano de 2021, nos cursos presenciais de graduação da XXXX, em virtude da situação de 16 excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Publicada em 10 de março de 2021.

UEMA. **Edital N.º 08/2021 – PROEXAE/UEMA** – Concessão de Auxílio Emergencial de inclusão Digital da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Publicada em 01 de outubro de 2021.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 27/03/2023

Aprovado em: 11/07/2023

Publicado em: 30/09/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.