

IMPACTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DEVIDO À PANDEMIA DE COVID-19

Vivian de Oliveira Jorge (IC) e Valéria Bussola Martins (Orientadora)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO

O ano de 2020 mudou os rumos da educação no Brasil de uma forma muito repentina e veloz. No final de 2019, os brasileiros começaram a ouvir notícias sobre um vírus que estava devastando a China. No início, as pessoas não imaginavam que isso chegaria a outros lugares. Porém, espalhou-se, chegou às terras brasileiras mais rápido do que se imaginava e gerou consequências com uma velocidade ainda mais assustadora. A educação era afetada. Em março de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais em diversas partes do país. Planos de aulas começaram a ser modificados e aulas remotas iniciaram nas casas de milhares de professores. Da noite para o dia, docentes de todo o país tiveram de se adaptar a uma realidade nunca antes vivida pela maioria: ministrar aulas pela tela do computador. Da tela de suas casas para a tela (do computador ou do celular) de seus alunos. Com as escolas fechadas, o ensino remoto passava a ser a opção diante da necessidade de isolamento social. Foi, então, a partir desta realidade que surgiu o tema gerador deste trabalho cujo problema de pesquisa é: quais foram os impactos nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada de ensino do Estado de São Paulo devido à pandemia de Covid-19 em 2020? Como referencial teórico, foram usados os pensamentos de Antunes (2011 e 2016), Brasil (2017) e Soares (2005).

Palavras-chave: Covid-19. Ensino Remoto. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The year 2020 changed the directions of education in Brazil in a very sudden and fast way. At the end of 2019, Brazilians started hearing news about a virus that was devastating China. At first, people did not imagine that it would reach other places. However, it spread, reached Brazilian lands faster than imagined, and generated consequences with even more frightening speed. Education was affected. In March 2020, classroom classes were suspended in many parts of the country. Lesson plans began to be modified and remote classes started in the homes of thousands of teachers. Overnight, teachers from all over the country had to adapt to a reality never before experienced by most: teaching from a computer screen. From the screen in their homes to the screen (computer or cell phone) of their students. With schools closed, remote teaching became an option in the face of the need for social isolation. It was, then,

from this reality that the generating theme of this work arose, whose research problem is: what were the impacts on the Portuguese Language classes in the final years of elementary school in public and private schools due to the Covid-19 pandemic in 2020? As theoretical referential, the thoughts of Antunes (2011 and 2016), Brasil (2017) and Soares (2005) were used.

Keywords: Covid-19. Remote Teaching. Portuguese Language.

1. INTRODUÇÃO

Até o início do ano de 2020, era comum ouvir relatos de que, de forma geral, o universo da Educação Básica brasileira, principalmente, o da esfera pública, encontrava-se distante da realidade midiática e tecnológica dos alunos que, hoje, estão conectados muitas horas à internet. Tal fato distanciava docentes de discentes, tirando a atenção dos estudantes das aulas, frequentemente apenas expositivas, em que predominavam maçantes conteúdos programáticos que desestimulavam os jovens ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Muito antes da Covid-19 chegar ao Brasil, no ano anterior, especialistas de todo o mundo já falavam em uma possível pandemia global que poderia causar muitas mortes. Em setembro de 2019, o jornalista Akemi Nitahara fez uma análise para o *site* Agência Brasil sobre os riscos de pandemias globais e segundo ele:

[...] se o mundo enfrentasse um surto como a pandemia de Influenza de 1918, o vírus poderia se espalhar globalmente em 36 horas e o número de vítimas fatais poderia chegar a 80 milhões de pessoas. Conhecida como Gripe Espanhola, estima-se que a pandemia de 1918 infectou 500 milhões de pessoas, um terço da população mundial na época, com 50 milhões de mortes, o equivalente a cerca de 3% da população (NITAHARA, 2019).

2020 chegou e, em janeiro, ninguém diria que o ano seria tão assustador. Em 9 de fevereiro, trinta e quatro brasileiros que viviam na cidade chinesa de Wuhan, epicentro original do coronavírus que se espalhou pelo mundo todo, foram repatriados, ficando catorze dias em quarentena na Base Aérea de Anápolis, em Goiás.

Menos de vinte dias depois, em 26 de fevereiro, já era confirmado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil. Tratava-se de um homem de sessenta e um anos que havia viajado para a Itália, país que já passava na época por profundos problemas devido à pandemia. Dois dias depois, em 28 de fevereiro, o Ministério da Saúde lançava a primeira campanha publicitária de prevenção ao coronavírus, transmitida em TV aberta, rádio e internet.

Quinze dias depois, em 13 de março, várias escolas privadas da cidade de São Paulo suspenderam as aulas presenciais e uma semana depois foi a vez das escolas públicas. A situação chegava, então, a atingir a educação do país. A necessidade de isolamento social tornou-se uma necessidade mundial.

A partir daí, imediatamente, planos de aulas remotas começaram a ser estruturados e as casas de milhares de professores viraram suas salas de aula. Da noite para o dia, docentes

de todo o país tiveram de se adaptar a uma realidade nunca antes vivida pela maioria: ministrar aulas pela tela do computador. Da tela de suas casas para a tela (do computador ou do celular) de seus alunos.

Foi a partir dessa realidade que surgiu o tema deste trabalho cujo problema de pesquisa é: quais foram os impactos nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada de ensino do Estado de São Paulo devido à pandemia de Covid-19 em 2020?

Na medida em que houve a suspensão de aulas e ocorreu a tentativa de continuidade do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por meios remotos, o ano letivo foi afetado. Estudos sobre essa realidade são, portanto, muito elucidativos e precisam ser realizados para que se avaliem as consequências da mudança do ambiente de aprendizado da língua materna presencial para o virtual.

Dessa forma, a presente pesquisa almejou descrever como toda essa mudança educacional ocorreu tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino no Estado de São Paulo e, principalmente, elencar os impactos nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em 2020.

Respondido o problema de pesquisa, após todos os estudos, espera-se contribuir com o universo educacional, já que, dificilmente, voltaremos às rotinas escolares da mesma forma em que elas se efetivavam antes da pandemia de 2020. A educação mundial, provavelmente, passará por profundas mudanças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Embora as transformações sociais sejam constantes nos últimos tempos e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação torne-se cada vez mais comum no mundo globalizado atual, ainda é grande o número de escolas e de professores que segue um modelo de ensino que há muito tempo já se mostra ineficaz e antiquado, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa (SOARES, 2005).

Até bem pouco tempo, antes da pandemia de Covid-19, inúmeros professores sequer conheciam e muito menos utilizavam os novos modelos didático-metodológicos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente, como é o caso da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Ainda há, na contemporaneidade, professores que se consideram o centro do processo de ensino-aprendizagem e que apenas julgam o aluno como um receptor de saberes que devem ser acumulados ao longo do ano letivo:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. (FREIRE, 2005, p. 67)

Trata-se de professores que ministram as aulas, muito frequentemente, da mesma forma que avaliam seus alunos, utilizando, habitualmente, o mesmo instrumento e que terminam o ano sem grandes reflexões pedagógicas. Há, inclusive, nesse tipo de relação pouco troca (MARTINS, 2014).

São desse grupo, também, os profissionais que cresceram em uma época na qual não havia Nintendo Switch, Xbox One e Tiktok e que não fazem o mínimo de esforço para, pelo menos, saberem o que são essas invenções. Nesse grupo, estão inseridos, ainda, docentes que também criticam o uso das mídias sociais, como se elas fossem algo que apenas faz as pessoas perderem tempo.

Nesse contexto tradicional, o ensino da língua materna acaba por ser prejudicado na medida em que se “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 2005, p. 69).

Trata-se do ensino da Língua Portuguesa baseado apenas no treino da habilidade de decodificação do código escrito, distanciando-se das práticas sociais de leitura vivenciadas por diferentes grupos, em vários contextos e épocas (BRASIL, 2017). Ignora-se o fato de a leitura representar um processo a partir do qual o leitor realiza um exercício de construção do significado do texto, por meio do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos e da intencionalidade do autor (SOARES, 2005).

O docente de Língua Portuguesa que se mantém preso a modelos extremamente conservadores não está preparado para trabalhar textos jornalísticos, publicitários ou ainda literários com alunos que dormem e acordam no mundo virtual.

Os textos trabalhados nas aulas, nessa perspectiva, não deveriam ser considerados como algo pronto e acabado, mas como pressupostos e intenções que, somados a fatores contextuais e intertextuais, criam um novo universo de leitura a ser desvendado pelo educando:

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior! – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretação que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou [...]. (LAJOLO, 2008, p. 51)

Constata-se, por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados (cumpridos pela autora-pesquisadora deste trabalho que cursa Licenciatura em Letras), infelizmente, que o modelo tradicional de educação não leva isso em consideração, além de ignorar, também, o que ocorre fora da escola e como hoje o que ocorre além dos muros da escola está cada vez mais longe do que ocorre dentro, a distância entre educandos e educadores só aumenta.

Reconhece-se que, durante um tempo, o modelo tradicional tenha sido satisfatório quando os objetivos eram outros, porém, na atualidade, ele não consegue mais acompanhar o mundo no qual se apresenta. Muitos indivíduos foram educados de acordo com as práticas chamadas tradicionais. Vários deles são excelentes profissionais em função desse padrão. Entretanto, hoje, as necessidades são outras e os atrativos para os adolescentes também (MARTINS, 2014).

Antunes (2010, p. 18) explica que, entre o final do século XIX e o início do século XX, “instituíram-se muitas escolas para a formação de professores, apareceram centros de educação infantil, ensino especializado para deficientes” e “colônias específicas para preparação de trabalhadores agrícolas”.

Essas mudanças transformaram o contexto educacional e representaram grandes realizações, pois passaram a atentar para a importância de se verificar as condições socioculturais do aluno e considerar o educando como um ser único que necessita esperar o melhor tempo para aprender (FREIRE, 1996).

Nessa época, observou-se, também, que os indivíduos poderiam ter diferentes estágios de desenvolvimento humano. A partir dessa premissa, o professor, por exemplo, não mais compararia os alunos entre si e respeitaria o avanço de cada um sem apressar o desenvolvimento de ninguém.

Não existe modelo ideal de educação. Não há fórmulas pedagógicas mágicas ou milagrosas. Contudo, seria muito proveitoso se a oposição entre professores e alunos fosse superada:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005, p. 79).

Em verdade, o foco afastou-se do professor e passou a dar destaque ao educando, sendo o genuíno educador aquele que contribui para que o aluno, verdadeiramente, aprenda.

É a partir desses pressupostos que a prática pedagógica crítico-reflexiva ganhou força na busca por um ensino renovado, proposto desde 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Posteriormente, quase vinte anos depois, a Base Nacional Comum Curricular veio para reafirmar a necessidade de mudanças no sistema educacional do Brasil, evidenciando cada vez mais a busca por colocarmos os alunos como protagonistas do seu próprio desenvolvimento (BRASIL, 2017).

O docente de hoje que, provavelmente, foi educado de acordo com o modelo tradicional de educação, necessita parar, refletir e questionar o seu dia a dia pedagógico para conseguir exercer, sem mentiras, o novo papel do educador moderno:

Hoje os tempos são outros, menos eufóricos e mais amadurecidos. Podemos, então, na colheita dos primeiros resultados e das primeiras perplexidades, tentar corrigir os rumos, procurando resgatar, no novo percurso, o já tantas vezes adiado projeto de democratização e qualificação da educação brasileira (LAJOLO, 2008, p. 18).

Escola e professor precisam refletir sobre sua postura. A escola deve abrir suas reflexões para além de seus muros e o educador necessita compreender que não é porque ele foi educado da forma tradicional que não pode mudar, visando a uma formação mais coerente com a vida de seus educandos.

Apesar de constantes reflexões nos ambientes escolares, das escolas privadas e das públicas, e em quase todos os veículos de comunicação que tratavam das mudanças necessárias em prol de uma educação de qualidade no Brasil, entre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), muito pouco mudou no ensino brasileiro que, de forma geral, continuava predominantemente composto de aulas expositivas:

Talvez por uma questão de comodidade ou costume, certos docentes ministram as aulas de uma única forma dia após dia, sem propor atividades que suscitem a curiosidade ou que desafiem os alunos. Não há pior quadro do que esse. A esterilidade do universo escolar pode prejudicar todo o período letivo de um aluno, fazer com que o mesmo perca o gosto pelo estudo, afaste-se da leitura e deixe de perceber a importância de uma sólida formação acadêmica (MARTINS, 2014, p. 51).

Entretanto, a pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil e, de um dia para o outro, o sistema educacional brasileiro passou, metaforicamente, por um tsunami.

O primeiro setor a parar foi o setor educacional que, em um primeiro momento, estava muito mais preocupado com as questões sanitárias do que qualquer outro fator. Somente dias depois, percebeu-se que isso traria consequências. Foi uma paralização abrupta e sem um direcionamento. Não havia prazos para tudo isso acabar. Ninguém tinha respostas e escola não é uma linha de produção que para e pronto (REDAÇÃO, 2020).

As instituições escolares que já possuíam estrutura tecnológica, tiveram uma rápida, mas nada fácil e tranquila, adaptação, porém a grande maioria que não possuía recursos tecnológicos e midiáticos, viu seu processo educacional ser prejudicado desde os primeiros dias da suspensão de aulas presenciais (MORALES, 2020).

O saber pedagógico está intrínseco à atividade professoral. Aqueles que não dialogam com a comunidade e com os seus pares para replanejar e reconstruir novos planos de ações coletivas não conseguiram bons resultados.

Com a vinda da pandemia, os professores, com um olhar mais tradicional para o ensino da Língua Portuguesa, tiveram de se adaptar ao uso mais intenso da tecnologia. A lousa de giz virou um PowerPoint e a sala de aula transformou-se no Google Meet ou em outras plataformas de videoconferências. Toda a tradição teve de ser alterada em função do distanciamento social que se tornou, ou deveria ter se tornado - pois, infelizmente, alguns indivíduos achavam que a pandemia não era real -, procedimento nacional.

O mais triste nisso tudo é que poucas foram as instituições que realmente perguntaram aos professores quais seriam as melhores alternativas para essa situação em que todos poderiam ter aprendido juntos. Várias instituições ignoraram as dificuldades pelas quais as próprias famílias dos alunos poderiam estar passando, ignoraram as dificuldades com as quais seus próprios professores poderiam estar lidando.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, a pandemia da COVID-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de

estudantes em 188 países - o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta (SAE DIGITAL, 2021).

Além de questões econômicas e sociais, havia muitas questões emocionais envolvidas e isso não deveria ter sido esquecido ou ter sido colocado em segundo plano (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020). Desde o início, teria sido importante pensar que a cooperação poderia ser um dos legados mais importantes da crise gerada pela Covid-19 (KESLEY, 2020).

Além disso, destaque deve ser dado ao fato de ser grande o número de alunos, principalmente da rede pública, que não dispunha de recursos tecnológicos nem acesso à internet rápida e constante.

Segundo pesquisa do IBGE, apenas 57% da população do nosso país possui um computador em condições de executar softwares mais recentes. Outro estudo realizado em 2018, a Pesquisa TIC Domicílio, aponta que mais de 30% dos lares no Brasil não possuem acesso à internet, que é praticamente indispensável para o serviço de ensino remoto. O resultado disso é uma inevitável acentuação da desigualdade de acesso não só ao ensino de qualidade, mas do ensino básico, causando um déficit de aprendizagem ainda maior do que já temos entre alunos do sistema público e da rede particular (SAE DIGITAL, 2021).

Embora alguns governos estaduais tenham buscado rapidamente soluções para os problemas enfrentados (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2020), muito pouco poderia ser feito para suprir a falta de internet nas residências dos alunos da Educação Básica. Mais uma vez, o peso maior caiu nas costas dos professores que tiveram de se reinventar e encontrar formas para auxiliar seu aluno mesmo a distância.

Em 28 de abril de 2020, mais de um mês e meio depois da suspensão das aulas, o Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade, diretrizes para orientar escolas de Educação Básica e instituições de Ensino Superior durante a pandemia de Covid-19. Vinte e um conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que trazia orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior, sugerindo que fosse dada continuidade ao processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades remotas: assíncronas (gravadas) ou síncronas (ao vivo). Essas orientações foram publicadas no dia 29 de abril de 2020.

Contudo, o que parecia simples - uma mera mudança apenas de ambiente (do físico para o virtual) - acabou se tornando complexo [...]: a maioria das escolas de Educação Básica ainda estava se organizando entre abril e maio para lidar com todas as dificuldades da pandemia. (MARTINS, 2021, p. 05)

Foi nesse momento, então, que tecnologias, muitas vezes criticadas por alguns docentes, passaram a ser usadas para que se pudesse acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

A verdade é que ninguém estava preparado para a pandemia. O universo escolar brasileiro era, majoritariamente, presencial. Quando as aulas foram suspensas, todas as escolas e universidades procuraram se adaptar, da maneira mais rápida possível, ao ensino remoto, mas tudo foi alterado e adaptado muito mais lentamente do que o desejado. O desconcerto foi tão grande que muitas escolas, pelo Brasil todo, das redes pública e privada, optaram por antecipar as férias escolares de julho, ainda em abril ou maio, para se organizarem. Tudo isso na esperança de que, em junho de 2020, a pandemia já estaria controlada e seria possível voltar ao ensino presencial logo na sequência. Entretanto, nada disso aconteceu. Abril e maio passaram e todo o universo escolar passou a compreender que a pandemia duraria muito mais do que o desejado. (MARTINS, 2021, p. 05)

Nesse setor, as mídias sociais ganharam muitos adeptos. A cultura digital, frequentemente longe de algumas escolas, foi importante para se transformar em plataforma educacional. Dia após dia, o distanciamento social fez a educação se transformar mais e mais e a volta ao ensino presencial, que parecia no início da pandemia próxima, tornou-se muito distante.

Este é, portanto, o foco desta pesquisa: descrever todo o percurso de adaptações que foram realizadas no processo de migração das aulas presenciais para as remotas e elencar os impactos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública e privada do Estado de São Paulo.

3. METODOLOGIA

Foi usado o método qualitativo para a elaboração deste trabalho, devido ao fato de as pesquisas qualitativas preocuparem-se, conforme Pádua (1997, p. 31), “com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permitem a rede de relações sociais”.

Ao demarcar as dificuldades, pontuar as diversas influências, traçar possibilidades, abrangendo uma gama ampla de teorias, colher dados, observar e refletir no intuito de uma conclusão coerente, há um amadurecimento racional e se enfrenta, de maneira científica, as questões em análise.

Partindo desse pressuposto, este estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica que envolveu pressupostos teóricos sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no ambiente escolar.

Posteriormente, foram investigadas todas as normativas governamentais (da esfera nacional, estadual e municipal) que surgiram para regulamentar o ensino remoto.

Considerando o contexto em que esta proposta de estudo está inserida e buscando uma melhor compreensão do problema de pesquisa escolhido por este trabalho, que envolve os impactos do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, optou-se por se elaborar um questionário, desenvolvido no Google Forms, a ser aplicado com professores de Língua Portuguesa, da rede pública e da rede privada

Posteriormente, todos os dados coletados foram analisados para que as informações pudessem contribuir para a escrita deste artigo científico. É importante destacar que foi traçado um paralelo entre aquilo que está determinado nas normativas governamentais sobre o ensino remoto e as respostas ofertadas pelos professores.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Em janeiro de 2021, foi aplicada a pesquisa para a coleta de dados sobre os impactos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública e privada em São Paulo. Em função da Lei Geral de Proteção de Dados, nenhum dado sensível foi coletado. O questionário era composto de 10 perguntas abertas, sendo que 52 professores responderam às perguntas.

A pergunta 1 do questionário era: Você ministra aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública ou na rede privada de ensino do Estado de São Paulo? Dos 52 docentes entrevistados, 32 eram da rede pública de ensino e 20 da rede privada.

Ao se perguntar se a escola em que trabalham (solicitava-se que os professores levassem em conta a escola com a maior carga horária de trabalho semanal) conseguiu encontrar alternativas rapidamente para não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna (pergunta 2), 28 professores da rede pública (87,5%) e 3 docentes da rede privada (15%) disseram que as escolas em que trabalham não conseguiram encontrar alternativas com rapidez. 4 professores da rede pública (12,5%) e 17 docentes da rede privada

(85%) disseram que as escolas em que trabalham conseguiram encontrar alternativas com rapidez.

Os dados anteriores demonstram que as escolas privadas, de forma geral, encontraram caminhos durante a pandemia e o isolamento social de forma muito mais rápida do que na esfera pública. É cabível nesse momento dizer que a pressão exercida por pais de alunos nas escolas particulares representou uma força grande para que tudo se ajustasse de uma maneira bem mais veloz. Alguns pais, inclusive, chegavam a ameaçar deixar de pagar a mensalidade caso a escola não encontrasse soluções para a suspensão momentânea das aulas.

Questionados sobre qual plataforma a escola optou por utilizar para a transmissão das aulas remotas (pergunta 3), os 32 professores da rede pública do Estado de São Paulo (100%) responderam que faziam uso do Google Meet para a transmissão das aulas síncronas. 11 professores da rede privada do Estado de São Paulo (55%) responderam que faziam uso do Google Meet, 7 professores da rede privada do Estado de São Paulo (35%) responderam que faziam uso do Zoom, 1 professor da rede privada do Estado de São Paulo (5%) respondeu que fazia uso do Teams e 1 professor da rede privada do Estado de São Paulo (5%) respondeu que fazia uso do BBB (BigBlueBotton).

As respostas à pergunta 3 demonstram uma predominância, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino do Google Meet: 82,7% dos entrevistados fazem uso desse recurso para a transmissão das aulas. Por ser um serviço gratuito e disponível em Android, IOS e navegadores *web*, seu uso é muito facilitado se comparado ao Zoom, por exemplo, que só oferta ao usuário um determinado tempo de transmissão gratuito. Existe um limite de 40 minutos de videoconferência no Zoom. Assim que se completa esse tempo, a sala é finalizada. Pensando em aulas que têm duração maior que 40 minutos, ele passa a não ser a melhor opção.

A pergunta 4 do questionário era: Você tinha, em sua residência, antes da pandemia, toda a estrutura necessária para ministrar aulas remotas? Dos 52 docentes entrevistados, 23 professores da rede pública (71,9%) e 6 docentes da rede privada (30%) disseram que não tinham a estrutura necessária para ministrar as aulas remotas. 9 professores da rede pública (28,1%) e 14 docentes da rede privada (70%) disseram que tinham a estrutura necessária para ministrar as aulas remotas.

Os dados obtidos com as respostas da pergunta 4 mostram que, de forma geral, a rede privada de ensino já levava os docentes, mesmo antes da pandemia, a ter uma estrutura tecnológica mais completa em sua residência. Não que as escolas auxiliassem, de forma geral, na compra de computadores, por exemplo. Em função das pressões vindas da

Coordenação e Direção, os próprios professores acabavam por adquirir o serviço de internet para suas residências e compravam computadores para dar conta de todas as tarefas que tinham de ser realizadas por meio de recursos tecnológicos. Isso também pode ser explicado em função da comum existência de ambientes virtuais de aprendizagem na rede privada os quais já eram alimentados pelos professores com materiais referentes aos objetos do conhecimento desenvolvidos em aula.

Questionados se a escola ofereceu aos professores de Língua Portuguesa algum tipo de ajuda (pacote de dados e computador, por exemplo) para que as aulas remotas ocorressem da melhor forma possível (pergunta 5), os 32 professores da rede pública do Estado de São Paulo (100%) e 18 professores da rede privada (90%) responderam que não receberam nenhum tipo de auxílio. 2 professores da rede privada (10%) responderam que receberam auxílio das escolas em que trabalham e explicaram que as escolas ofereceram *tablets* para a transmissão das aulas remotas. Os dois professores destacaram que tiveram de assinar um documento, comprometendo-se a devolver à escola o *tablet* em perfeito estado após o fim do período de suspensão de aulas presenciais.

Com os dados obtidos por meio da pergunta 5, fica evidente que as escolas, tanto as privadas quanto as públicas, migraram para o ensino remoto, mas, de maneira geral, não ofertaram aos docentes as condições necessárias para que essa mudança acontecesse. Individualmente, cada professor adquiriu o que era necessário para as aulas síncronas e assíncronas.

A pergunta 6 do questionário era: Você passou por algum tipo de dificuldade durante a transmissão das aulas remotas? 100% dos entrevistados, os 52 professores, responderam que passaram por algum tipo de dificuldade. 28 professores da rede pública do Estado de São Paulo (87,5%) e 18 professores da rede privada (90%) responderam que tiveram problemas de conexão, o que afetou a imagem ou o áudio das aulas síncronas.

Outro fato que ganhou destaque é que alguns alunos, muitas vezes, não conseguiam logar corretamente nas plataformas usadas para as aulas síncronas. Isso acabava atrasando o início da aula já que o aluno usava outros meios, como o WhatsApp, para pedir para que o professor aguardasse a entrada do estudante na sala de aula virtual para começar as reflexões da aula. 19 professores da rede pública do Estado de São Paulo (59,4%) e 12 professores da rede privada (60%) responderam que tiveram esse tipo de ocorrência. 2 professores da rede privada (10%) destacaram, ainda, que esse atraso no início das aulas acabava gerando ansiedade no restante da turma que acabava por solicitar que aula começasse logo.

Ainda por meio da pergunta 6, foi possível constatar que um número considerável de professores teve suas aulas síncronas invadidas por pessoas que não eram alunos propriamente. Muito provavelmente, o *link* da aula foi vazado para ambiente externo e, por uma brincadeira de mal gosto, indivíduos adentraram no ambiente virtual para gerar confusão nas aulas remotas. 21 docentes da rede pública e 12 professores da rede privada relataram essas invasões virtuais. Dessa forma, dos 52 professores entrevistados, 23 (63,5%) passaram por essa situação constrangedora.

A pergunta 7 questionava se o docente considerava que as aulas de leitura, compreensão e interpretação de texto foram afetadas durante a pandemia. Solicitava-se que o professor comentasse sua resposta afirmativa ou negativa. 6 professores da rede pública do Estado de São Paulo (18,75%) e 3 professores da rede privada (15%) responderam que as aulas de leitura, compreensão e interpretação de texto não foram afetadas durante a pandemia. 26 professores da rede pública do Estado de São Paulo (81,25%) e 17 professores da rede privada (85%) responderam que as aulas de leitura, compreensão e interpretação de texto foram afetadas durante a pandemia.

Dos 52 entrevistados, portanto, 43 docentes (82,69%) responderam que as aulas de leitura, compreensão e interpretação de texto foram afetadas durante a pandemia. Desses 43 professores, 21 docentes (48,84%) disseram que, por vergonha, os alunos participavam muito menos das reflexões desenvolvidas nas aulas de leitura, comparando-se com as aulas de leitura do ensino presencial; 12 professores (27,91%) explicaram que dificuldades tecnológicas (instabilidade na internet e problemas para abrir o áudio da plataforma) impediam a participação dos alunos e 10 docentes (23,25%) justificaram a diminuição da participação nas aulas de leitura devido ao medo de sofrerem *bullying* dos colegas de turma.

A pergunta 8 questionava se o docente considerava que as aulas de produção textual foram afetadas durante a pandemia. Solicitava-se que o professor comentasse sua resposta afirmativa ou negativa. 5 professores da rede pública do Estado de São Paulo (15,63%) e 3 professores da rede privada (15%) responderam que as aulas de produção de texto não foram afetadas durante a pandemia. 27 professores da rede pública do Estado de São Paulo (84,38%) e 17 professores da rede privada (85%) responderam que as aulas de produção de texto foram afetadas durante a pandemia.

Dos 52 entrevistados, portanto, 44 docentes (84,62%) responderam que as aulas de produção de texto foram afetadas durante a pandemia. Desses 44 professores, 26 docentes (59,10%) disseram que não era possível, por meio do ambiente virtual, acompanhar a produção de texto do aluno durante a sua escrita, como ocorria nas aulas presenciais em que ou o aluno ia até a mesa do docente solicitar auxílio quando precisava ou o professor ia até a

mesa dos educandos quando eles chamavam o educador. 18 docentes (40,90%) explicaram que as habilidades de escrita textual foram afetadas porque muitos alunos solicitavam que parentes escrevessem os textos, o que dificultava a avaliação do professor que não conseguia avaliar de forma eficiente se os alunos estavam ou não se desenvolvendo em termos de escrita textual.

A pergunta 9 questionava se o docente considerava que as aulas de análise linguística (as com algum objeto do conhecimento referente à norma padrão da Língua Portuguesa) foram afetadas durante a pandemia. Solicitava-se que o professor comentasse sua resposta afirmativa ou negativa. 26 professores da rede pública do Estado de São Paulo (81,25%) e 16 professores da rede privada (80%) responderam que as aulas de análise linguística não foram afetadas durante a pandemia. 6 professores da rede pública do Estado de São Paulo (18,75%) e 4 professores da rede privada (20%) responderam que as aulas de análise linguística foram afetadas durante a pandemia.

Dos 52 entrevistados, apenas 10 docentes (19,23%) responderam que as aulas de análise linguística foram afetadas durante a pandemia. Desses 10 professores, 6 docentes (60%) disseram que já no ambiente presencial os alunos não gostavam da aula de gramática e que no remoto a situação se agravou. 4 docentes (40%) explicaram que a impressão que se tinha é que no ambiente remoto os alunos tinham menos paciência ainda para estudar as normas gramaticais da Língua Portuguesa.

Os dados obtidos com as respostas da pergunta 9 levam a considerar que tipo de aula de análise linguística era ministrada pelos professores. Se um número tão expressivo de docentes disse que as aulas de leitura, compreensão, interpretação e produção foram tão afetadas, seria cabível que as aulas de análise linguística também o fossem, já que inúmeros teóricos renomados do momento, que estudam as metodologias de ensino de Língua Portuguesa, como Antunes (2011, 2012 e 2016) e Soares (2005), e a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orientam que a gramática também seja dada de uma forma reflexiva, útil e funcional para os alunos da Educação Básica.

A pergunta 10, por fim, solicitava que o docente narrasse como havia se efetivado o processo de avaliação dos objetos do conhecimento desenvolvidos nas aulas remotas. Solicitava-se que o professor comentasse sua resposta. 29 professores da rede pública do Estado de São Paulo (90,62%) e 18 professores da rede privada (90%) responderam que o processo de avaliação foi afetado já que não era possível, a distância, ter certeza de que os alunos estavam mesmo fazendo as atividades sozinhos ou com o auxílio de familiares. 3 professores da rede pública do Estado de São Paulo (9,38%) e 2 professores da rede privada (10%) responderam que o processo de avaliação ocorreu sem intercorrência alguma.

Dessa forma, vê-se que o processo de avaliação da construção do conhecimento, um dos momentos mais importantes do dia a dia escolar, foi afetado, segundo grande parte dos professores entrevistados (90,38%), durante a pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pandemia, a educação nacional como um todo foi afetada. Não seria diferente com as aulas de Língua Portuguesa ministradas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível responder ao problema de pesquisa inicial: quais foram os impactos nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada de ensino do Estado de São Paulo devido à pandemia de Covid-19 em 2020?

Além de constatar que a maior parte dos professores não dispunha de recursos para as aulas remotas no início da pandemia, que as escolas, de forma geral, não auxiliaram os docentes com a aquisição dos recursos necessários para a migração para o ensino virtual e que grande parte dos educadores e educandos passou por instabilidades tecnológicas durante suas aulas, após a análise das respostas obtidas com docentes tanto da rede pública quanto da rede particular, foi possível constatar que as aulas de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto foram afetadas negativamente.

Os alunos participavam muito menos das reflexões desenvolvidas, comparando-se com as aulas de leitura do ensino presencial; dificuldades tecnológicas (como instabilidade na internet e problemas para abrir o áudio da plataforma) impediam a participação dos discentes e o medo de sofrerem *bullying* dos colegas de turma fez com que vários estudantes optassem por ficar calados em ambiente remoto.

As aulas de produção de texto também foram afetadas durante a pandemia. Cotidianamente, não era possível, por meio do ambiente virtual, acompanhar a produção de texto do aluno durante a sua escrita, como ocorria nas aulas presenciais em que ou o aluno ia até a mesa do docente solicitar auxílio quando precisava ou o professor ia até a mesa dos educandos quando eles chamavam o educador. Além disso, muitos alunos solicitavam que parentes escrevessem os textos, o que dificultava a avaliação do professor que não conseguia avaliar de forma eficiente se os alunos estavam ou não se desenvolvendo em termos de escrita textual.

Por fim, foi possível constatar que o processo de avaliação da construção do conhecimento, indispensável para todo professor e para todo aluno, também foi afetado

negativamente, segundo grande parte dos professores entrevistados, durante a pandemia. Não era possível, a distância, ter certeza de que os alunos estavam mesmo fazendo as atividades sozinhos ou com o auxílio de familiares.

É importante destacar que, ao final deste trabalho, a pesquisadora avalia que a pandemia não trouxe apenas malefícios para a educação nacional e para os professores. Os docentes, que estavam acostumados a ministrar aulas presenciais, tiveram de se reinventar, repensar práticas e se permitir ser esse novo educador que transforma vidas. Não agora presencialmente, mas por meio da tela do celular, predominantemente.

A partir de agora, os cursos de formação docente inicial precisam formar os licenciandos para os múltiplos contextos em que o professor pode atuar: ambiente presencial, a distância, remoto ou híbrido. Entretanto, uma questão se manteve inalterada: o professor continua sendo fundamental para o desenvolvimento de outros seres humanos. O professor continua a ser mediador no processo de construção do conhecimento (MARTINS, 2021, p. 12).

De uma forma um tanto quanto árdua, é verdade, aulas foram repensadas, estratégias foram reconfiguradas, recursos tecnológicos foram aprendidos e as aulas aconteceram. Professores ouviram as necessidades dos alunos e trocaram, como nunca, ideias pedagógicas com outros docentes para que o ensino remoto desse certo:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p. 79).

Evidentemente, seria melhor que a pandemia nunca tivesse ocorrido, porém, é certo que os professores que passaram pela Covid-19, ministrando aulas síncronas e assíncronas, vivenciaram experiências que os transformaram em docentes ainda melhores.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC: SEF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Confira as ações da pasta durante a pandemia.** 27/05/2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estudos sobre educação e o impacto da pandemia do coronavírus.** 30/03/2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>. Acesso em: 18 abr. 2020.

KESLEY, Pricilla. **Educação na pandemia:** cooperação pode ser legado importante da crise da Covid-19. 09/06/2020. Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Cooperacao-pode-ser-legado-importante-da-crise-da-Covid-19>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2008.

MARTINS, Valéria Bussola. **A utilização de redes sociais na formação docente.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

_____. **Formação docente inicial, estágios supervisionados e Pibid em tempos de pandemia.** Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14602/11087>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MORALES, Juliana. **Coronavírus no Brasil:** como a pandemia prejudica a educação. 17/03/2020. Guia do Estudante. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/coronavirus-no-brasil-como-a-pandemia-prejudica-a-educacao/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

NITAHARA, Akemi. **Especialistas alertam para risco de pandemias globais.** Agência Brasil. 22/09/2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/especialistas-alertam-para-risco-de-pandemias-globais>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa:** Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997.

REDAÇÃO. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação.** 15/04/2020. Revista Educação. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SAE DIGITAL. **Educação e Coronavírus:** Quais são os impactos da pandemia? 09/03/2021. Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

Contatos: vivianvivi@uol.com.br e valeria.martins@mackenzie.br