



O uso de tecnologias como estratégia educacional no ensino remoto emergencial nas aulas de língua portuguesa na cidade de Humaitá/AM

Gustavo Queiroz da Cruz¹
Valmir Flores Pinto²

RESUMO:

O presente estudo é qualitativo e foi realizado através da metodologia bibliográfica com método indutivo e objetiva investigar como se deu o ensino da Língua Portuguesa durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. Refletindo sobre o uso das tecnologias nas aulas de Português, questiona-se acerca do emprego das tecnologias para ensino dessa disciplina durante o Ensino Remoto Emergencial. O estudo mostrou que as tecnologias como mediadoras foram eficazes em permitir o fluxo do ensino da Língua Portuguesa, mesmo em meio as dificuldades de acesso por parte de alguns grupos de alunos e professores, sugerindo mudanças significativas na educação pós pandemia.

PALAVRA-CHAVE:

Língua Portuguesa;
Ensino Remoto Emergencial;
Tecnologias;
Prática docente.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4161-8280>, E-mail: gustavoqcrz@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de Filosofia nos cursos de graduação e Epistemologia e orientação no Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) na Universidade Federal do Amazonas campus de Humaitá, AM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8225-372XM>, E-mail: valmirfp@ufam.edu.br

1 Introdução

O presente estudo é parte da pesquisa “Formação Continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso das TIC’s no Ensino Médio em Humaitá-AM”, dissertação de mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, região Sul do Estado, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o parecer 5.300.408 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº. 54363521.0.0000.5020.

A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico e visa investigar como se deu o ensino da Língua Portuguesa mediado por tecnologias durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. Inicialmente conceituamos o que é tecnologia e sua inserção no contexto educacional. Em seguida buscamos elaborar uma distinção entre educação de ensino, Educação a Distância de Ensino Remoto. Foram abordadas questões acerca da prática docente no contexto pandêmico e para isso foi enfatizado a diferença entre prática docente e prática pedagógica. Em outro momento iniciou-se a investigação de como a língua portuguesa foi ensinada via tecnologias durante a pandemia e como o estado do Amazonas atuou no intercurso do Ensino Remoto Emergencial. Para isso fundamentamos o estudo em diversas pesquisas como Behar (2020), Rocha e Costa (2021), Costa (2021) e outros que ajudaram na construção desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada com uma amostra total de seis professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio (EM), na cidade de Humaitá, no Sul do Amazonas. Para coleta de dados foi solicitado o Termo de Anuência para a Coordenadora Regional de Educação e submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. A coleta consumou-se através de entrevista tendo como instrumento um questionário. O questionário pode ser respondido de duas formas, a critério do participante: presencialmente respeitando os protocolos de saúde e as respostas seriam gravadas ou escrita pelo pesquisador ou de forma escrita no próprio formulário pelo participante. De forma unânime os participantes optaram por responder no próprio questionário.

A cidade de Humaitá localiza-se no interior, sul do Amazonas e, apesar de antiga, apresenta ascensão no quantitativo de alunos matriculados nas escolas. Alunos estes que mostram maior conectividade do que outrora. Entretanto, boa parte dos professores são os mesmos há anos, logo, esses professores mais experientes antecedem às TIC’s. Desse modo, a cidade de Humaitá foi escolhida para realizar a pesquisa afim de se investigar se esses educadores receberam formação para uso e/ou emprego das tecnologias durante o ensino remoto emergencial (ERE) e os impactos

dessa (não) formação no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa durante a ERE, momento de pouca interação humana.

Sendo a comunicação oral e escrita um fator essencial no relacionamento humano, a interação linguística pode ocorrer dos mais diversos modos: verbal e não verbal. Atualmente, na era tecnológica, essas interações linguísticas podem ocorrer mais intensamente em dois ambientes: físicos ou virtuais. Em tempos de pandemia da COVID-19 o ambiente virtual, ou ciberespaço, tornou-se um dos principais meio de comunicação e interação, inclusive, expondo as grandes fissuras sociais e econômicas da sociedade brasileira no acesso às novas tecnologias. “De maneira geral, essas fissuras se referem às diferenças existentes entre as pessoas que têm e aquelas que não têm acesso às ferramentas das tecnologias, sendo uma forma de exclusão social” (ROCHA e COSTA, p. 11, 2021).

2 Tecnologia e práticas pedagógicas no cenário online

A educação brasileira está passando por uma nova fase que exige inovação das práticas pedagógicas. Verdum (2013) traz a prática pedagógica como construção de conhecimentos usando como meio a relação professor-aluno e aluno-professor. Essa relação ocorria diariamente nos encontros na sala de aula, todavia, o cenário social – pandemia do COVID-19 – levantou questões sobre como ocorreria essa relação entre as partes e se a prática pedagógica não seria afetada de forma negativa, deixando de haver o processo educativo para ocorrer apenas o processo de ensino.

Para Marques e Oliveira (2016), a distinção entre educação e ensino é tênue. Enquanto o primeiro se ocupa com a formação social e humanitária, o segundo preocupa-se com a transmissão dos conhecimentos científicos e disciplinares. Com a necessidade de as aulas presenciais tornarem-se remotas, o processo educativo foi colocado em questionamento: é possível que haja educação sem a presença física do professor? Se os professores apenas enviarem vídeo aulas, conteúdos em PDF, atividades do livro didático ou digitais e responderem de forma direta e resumida aos questionamentos dos alunos via aplicativos de mensagens, não estaria ocorrendo apenas o processo de ensino? É possível haver o processo de ensino sem haver o processo de educação, mas até que ponto isso é benéfico? Por fim, é possível haver educação e ensino concomitantemente nas aulas remotas?

A primeira e a última indagação refletem a dúvida acerca da credibilidade a respeito das aulas a distância. Respondendo-as, é possível sim que haja educação e ensino sem a presença física do professor (VERDUM, 2013). A ausência física não é sinônimo de ausência pedagógica.

De acordo com Martins, Moraes e Santos (2014) a prática didática não pode ser desconexa ao contexto em que está inserida, desta forma, o processo educativo não pode ser prejudicado, mas, também, não pode ser manter igual, ou seja, é preciso que o professor adapte sua prática pedagógica ao contexto remoto.

Embora não seja o fator determinante, a tecnologia é o principal pilar para o desenvolvimento da educação a distância (EaD) no Brasil (CARMO, 1998). Com a chegada da Covid-19 as aulas, antes presenciais, passaram a ser a distância, o que não necessariamente configura uma EaD. As aulas presenciais da educação básica e superior passaram a ser remotas e equivocadamente chamadas de EaD.

Segundo o Ministério da Educação (2018),

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (BRASIL, 2018, não paginado).

Por outro lado, nas palavras de Moreira e Schlemmer (2020), durante o ensino remoto “o ensino presencial é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física”. Quanto ao modo de ensinar, os autores completam dizendo que “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 e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Nas aulas remotas o professor tem contato direto com sua turma, mesmo que mediado por tecnologias. Ainda, nas aulas remotas, os conteúdos são enviados pelo professor de forma progressiva com data de retorno das atividades. As aulas EaD, por outro lado, mantêm o aluno distante de um contato docente. No lugar dos professores estão os tutores que atendem esses alunos de forma esporádica ou em horários determinados via chat ou portal de tutoria.

Fato é que as duas modalidades usufruem das tecnologias digitais. Tecnologia, grosso modo, é o desenvolvimento de aparelhos que lidam com a distribuição da informação de forma cada vez mais veloz. Tecnologias digitais, por sua vez, são “os meios que levam a informação e a comunicação a população em geral como TV, Vídeo, Computador e Internet” (RODRIGUES, 2009, p. 74).

A criação de novas tecnologias acarretam novos desafios para a sociedade que precisam de um certo preparo para usá-la. No contexto escolar, por exemplo, o

advento de um novo contexto tecnológico impôs novos desafios à educação, em particular à escola: inserir a tecnologias pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem.

Aproximar os professores e alunos das ferramentas digitais sem desenvolver as habilidades para usá-las não é o suficiente (PORTO, 2016). Por outro lado, antes de desenvolver essas habilidades é preciso compreender que, por motivos diferentes, nem todos os professores e alunos têm acesso à internet e às ferramentas digitais. No início de 2020, por exemplo, durante a pandemia da COVID-19, foi possível observar essas dificuldades existentes. A partir desse período, milhares de pessoas entraram em isolamento por mais de um ano. A educação, no entanto, não parou; migrou da sala de aula para as salas virtuais.

Surge, então, o ensino remoto “como uma opção para atender o funcionamento das instituições educacionais e sua inserção no cotidiano dos alunos se deu nesse novo contexto, como uma alternativa para manter as atividades escolares em dia” (SILVA e TEXEIRA, 2020, p. 70074).

4 O ensino de língua portuguesa no ensino remoto emergencial na cidade de Humaitá/AM

A Língua Portuguesa (LP) é um dos componentes da grade curricular e, como todas as disciplinas, migrou para o Ensino Remoto Emergencial. O Português compõe a área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular e visa estimular a realização de práticas sociais mediadas por mais diversos tipos de linguagens (oral, escrita, corporal e visual) além da interação social da língua.

A pandemia de COVID – 19 mudou o cenário escolar, uma vez que todas as escolas foram fechadas por tempo indeterminado, o que gerou insegurança no ensino da LP e outras disciplinas. A fim de atender a demanda de ensino foi adotado o ERE que, de modo geral, “pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária [...] para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (BEHAR, 2020, não paginado).

Entretanto, usar as ferramentas tecnológicas, ainda que estejam próximas ao aluno, não é o suficiente para concretizar o processo de ensino e aprendizagem se ele não identificar o sentido para o uso. O processo de aprendizagem é mais eficaz quando há uma conexão com os interesses e objetivos dos estudantes. (MORAN, 2000)

Sendo assim, as tecnologias auxiliam no ensino de Língua Portuguesa desde que o aluno identifique o sentido do seu uso. As tecnologias não são as salvadoras da educação, entretanto, ao estar inegavelmente inserida nesse contexto, foram

excelentes ferramentas para o ensino durante o ERE, especialmente para os estados mais afetados pela pandemia, como o Amazonas.

A Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) suspendeu as aulas presenciais em março de 2020 através do decreto 42.061. Logo após a suspensão das aulas presenciais e da homologação do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das atividades remotas, o Amazonas deu início ao regime especial de aulas não presenciais, sendo o primeiro estado brasileiro a promover o ERE através do seu Centro de Mídias, implantando o programa “Aula em Casa”.

A proposta do programa em questão consistia em aulas ao vivo e gravadas através da televisão, *youtube* ou aplicativo de celulares para todo o território amazonense. Os professores complementavam os conteúdos ministrados pelo Aula em Casa da forma que julgassem necessário através de grupos em redes sociais e aplicativos de conversas, vídeos próprios ou mídias digitais.

A fim de se identificar quais foram as tecnologias usadas pelos professores do estado do Amazonas, especificamente no município de Humaitá, realizou-se uma entrevista com seis professores distribuídos em três escolas estaduais de Ensino Médio, conforme mostram os quadros abaixo.

Quadro 1: Professores e uso TIC no ERE

Escola	Entrevistados	Referência Docentes
1E	3 Professores	P1; P2; P3.
2E	1 Professor	P4
3E	2 Professores	P5; P6.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2: Caracterização dos professores

Docente	Gênero	Idade	Formação	Tempo de serviço
P1	F	35	Lic. Port/Ing.	11 anos
P2	F	48	Não possui lic.	08 anos
P3	F	50	Lic. Port.	22 anos
P4	F	39	Lic. Port/Ing.	10 anos
P5	F	57	Lic. Port.	28 anos
P6	M	48	Lic. Port.	23 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

As três escolas foram escolhidas como campo de pesquisa por serem as únicas escolas de ensino médio dentro da cidade Humaitá, além de serem as escolas mais

procuradas pelos moradores. Há na cidade outras duas escolas, que aqui chamaremos de 4E e 5E. A 4E é uma estadual de tempo integral localizada na BR 364, fora da cidade e em virtude da distância a procura pelos moradores é menor. Por outro lado, a 5E é uma escola federal, o que não compõe o objeto de análise desta pesquisa, uma vez que se analisa escolas estaduais amazonenses.

Ademais, a presente pesquisa pautou-se no método indutivo que, de acordo com Diniz e Silva (2008, p. 3), “prevê que pela indução experimental o pesquisador pode chegar a uma lei geral por meio da observação de certos casos particulares sobre o objeto (fenômeno/fato) observado”. Desse modo, o agente pesquisador parte de descobertas isoladas para uma lei ou teoria geral. É possível concluir, conforme o autor, que a trajetória percorrida pelo pensamento parte de casos particulares a leis gerais sobre os fatos investigados. No caso da presente pesquisa, por meio do método indutivo, podemos, através da mostra de 6 participantes, ter uma visão geral de como ocorreu – quando/se ocorreu - a formação continuada dos professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio para uso das Tic’s nas atividades profissionais no contexto da pandemia da Covid-19 no estado do Amazonas.

A preocupação do Estado priorizou a inserção do ensino remoto emergencial e ignorou situações socioeconômicas marginalizando, assim, questões como a conexão dos alunos e professores. Quando questionados sobre formação continuada para uso das Tic’s, os professores afirmaram que não tiveram ou, quando tiveram, foi há muito tempo. A P2 respondeu que não teve formação continuada para uso das tecnologias; a P4 não discorreu sobre o assunto respondendo apenas “Não tive”; a P5 não respondeu ao questionamento e os professores P1, P3 e P6 afirmaram ter recebido formação continuada para uso das tecnologias: “em 2017, em Manaus, na Faculdade da Universidade Estadual do Amazonas (UEA)” (P3); “em algum momento, *online*, porém muito vago e sobre uma ferramenta em específico. Nem dava para entender” (P1) e P6 afirmou que teve apenas em 2009.

A fala dos participantes evidencia uma defasagem na formação dos professores para uso das tecnologias, o que vai de encontro às metas 5.6 e 7.12 do Plano Nacional de Educação (PNE) que assertam sobre formação continuada para uso das TIC’s e sobre o incentivo ao uso de tecnologias digitais, respectivamente.

Mesmo tendo sido o primeiro entre os estados da federação a inserir o ERE, este sistema excluiu muitos estudantes e educadores do acesso às aulas de qualidade justamente por esses não terem acesso aos instrumentos necessários: computadores, tablets, internet, celulares mais modernos, ausência de energia e espaço para estudo, em especial nos interiores e nas zonas rurais. Não obstante às dificuldades de acesso, o despreparo pedagógico dos pais para lidar com a educação escolar dos filhos

dificultou o acompanhamento dos conteúdos ministrado pelo Aula em Casa. Logo, diante deste novo cenário educacional, “ensinar e aprender está sendo entendido como uma tarefa coletiva e que precisa da participação de professores, alunos, pais, além do uso de ferramentas tecnológicas que precisam ser inseridas como meios de garantia deste ensino” (NASCIMENTO, SANTOS, CERQUEIRA, 2020, p. 229)

As dificuldades em questão foram um enorme problema no que remete ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que diversos alunos foram lesados na aprendizagem dos conhecimentos proporcionados nas aulas de Português – ou pela falta da disponibilização desses conhecimentos pelos professores sem ferramentas tecnológicas e/ou conexão.

Costa (2021, p. 175) afirma que “para alcançarmos melhoria da qualidade do ensino no Brasil, primeiramente tem-se que reestruturar a formação acadêmica do futuro professor e prepará-los para utilizarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”. Consoante a isso Ribas e Wilson (2020, p. 122), assertam que “conciliar os benefícios da tecnologia sem abrir mão de princípios e valores caros à educação será, sem dúvida, um dos maiores desafios, para os educadores”. Logo, se para obter melhorias na educação se faz necessário, primeiramente, preparar o professor para uso das TDIC, levantou-se um questionamento: como o Estado tem se mobilizado em relação a formação dos professores para uso das tecnologias?

Quando indagados sobre a atuação no Estado na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso das Tic's, os professores de Português participantes, em sua maioria, foram enfáticos ao descortinar a desvalorização do estado do Amazonas. A P3, por exemplo, afirmou que a “atuação do Estado em relação a formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, não há nenhuma formação para uso das tecnologias e nenhuma outra que venha sanar as dificuldades que encontramos no dia a dia”. Em conformidade a P3, a P1 assertou que não houve “nenhuma atuação. Oferecem muitos cursos *online*, mas nenhum recurso. Todos acontecem no horário de trabalho”. O único professor que afirmou ter formação para uso das Tic's foi o P6 ao dizer que o Estado “sempre oferece diversos curso e treinamentos”.

Os partícipes declararam que para aprender a usar certas tecnologias digitais, como o *Google Meet*, *Google Forms* e outros, precisaram fazer cursos particulares e pedir ajuda de amigos (P1, P4 e P5), trabalhar em parceria com colegas de trabalho (P2, P3 e P5), assistir tutoriais e pedir ajuda aos filhos (P2,), fazer curso na UEA em Manaus e assistir vídeos no *youtube* (P4). O P6 afirmou ter aprendido participando de cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, foi o único a afirmar que aprendeu a usar as tecnologias através do Estado.

“A sociedade está em constante transformação e a escola precisa se reinventar para atender as demandas e situações complexas em seu cotidiano, tornando-a mais interessante e atrativa para os estudantes” (COSTA, 2021, p. 176), entretanto, segundo os professores, o governo estadual não ofereceu nenhum suporte durante a pandemia para acesso e uso às ferramentas tecnológicas. Afirmaram que na ocorrência de aulas normais usam equipamentos tecnológicos de propriedade escolar e particular, todavia, no intercurso da pandemia tiveram que usar recursos, materiais e equipamentos próprios.

O estado do Amazonas, tendo ciência das dificuldades de professores e alunos ao acesso às aulas de Português e demais disciplinas, tomou decisões que “beneficiaram” os alunos estaduais independentemente da situação socioeconômica. No ano de 2020 o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE) emitiu a resolução 285 de 23 de dezembro de 2020 que determinou a progressão automática de todos os alunos matriculados da rede estadual (AMAZONAS/CEE, p. 1, 2020).

No ano de 2021, congênere ao ano anterior, os alunos da rede estadual obtiveram novamente aprovação automática. A Secretaria de Educação do Amazonas, através da portaria GS Nº 1551 de 23 de dezembro de 2021, determinou que se no decorrer do ano letivo o aluno entregou ao menos uma atividade e compareceu ao menos um dia à unidade escolar, a progressão para série seguinte seria automática.

Art. 2º - Considerar aprovados os estudantes matriculados na Rede Estadual em todas as etapas e modalidades de ensino, além dos estudantes regularmente matriculados no Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar, no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica [...], que participaram, integralmente ou parcialmente, das atividades pedagógicas programadas e reestruturadas, por motivo de força maior, para o ano de 2021, e que possuem registros de frequência e de avaliações junto ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) (AMAZONAS/SEDUC/AM, p. 1, 2021.).

Entretanto, até que ponto essas progressões automáticas são benéficas? Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, não importou se o aluno sabia que o correto é “muçarela” ao invés de “mussarela”, o simples fato dele responder já era suficiente para ser aprovado. Desse modo, conhecimentos basilares da Língua Portuguesa se perderam nesse processo, ainda que o professor de Português tenha conseguido, arduamente, ensiná-los.

A pandemia e os desafios do ensino por meio do ERE, veio reforçar a necessidade de criação de políticas públicas relacionadas às TIC's em todos os níveis de educação e, mais urgentemente, para a educação de base. Conforme afirmação de Area (2006, p. 153), assim como fazem os países mais avançados social e

economicamente, há necessidade de formar e preparar os alunos como usuários qualificados de computadores, assim como adequar o sistema escolar às novas demandas socioprodutivas geradas pela chamada revolução da informática e das telecomunicações.

As políticas públicas para o uso das TIC's precisam ser reconsideradas, principalmente partindo da premissa do suposto efeito transformador e inovador das práticas educacionais escolares, que muitas vezes é atribuído de maneira automática. Não basta ter acesso à internet e a um computador, mas é preciso ter educação para as novas tecnologias, assim como o uso desses meios, juntamente com recursos financeiros para a manutenção. Isto é, uma política educacional voltada para a integração das TIC's nas escolas deve levar em conta que a "inovação tecnológica, se não é acompanhada pela inovação pedagógica e por um projeto educativo, representará uma mera mudança superficial dos recursos escolares" (PIMENTEL, 2012, p. 98).

4 Conclusão

Ensinar Língua Portuguesa é deparar-se com a cultura linguística do estudante, é ter ciência de que apesar de ensinar o padrão, os falantes têm seus próprios dialetos e idioletos. As formas como essas variações são abordadas nas aulas de Português é plural, levando o estudante a compreender as várias formas de se falar sua própria língua.

No ensino remoto emergencial os professores de LP depararam-se com um novo paradigma: ensinar a língua remotamente. Os espaços que antes pertenciam a oralidade foram abruptamente ocupados pela língua escrita ou visual. O que antes era falado, agora é lido; o que antes era explicado, agora é demonstrado visualmente. Esse novo modelo de ensino, necessário em virtude da pandemia da COVID-19, exigiu dos docentes um rápido aprendizado para uso das tecnologias, em especial as digitais, e o emprego no contexto educacional.

Aulas sempre presenciais foram divididas em dois modelos: síncronas e assíncronas. O modelo dependia da tecnologia escolhida pelo professor. Quando o método era síncrono as aulas ocorriam ao vivo via plataformas digitais de escolha do educador; para as aulas assíncronas o ensino era mediado pelo *Google Forms*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, *youtube*, vídeo aulas gravadas pelo próprio professor ou materiais didáticos encaminhados.

Em todo caso, independentemente da tecnologia usada, a presença e participação do professor era indispensável para que a prática pedagógica se

concretizasse. As tecnologias estão longe de ser a resposta para todos os problemas no âmbito educacional, mas apesar dos percalços encontrados no ERE e das dificuldades de acesso por muitos professores e alunos, elas foram essenciais para a continuidade do processo educativo, ainda que muitos docentes e discentes não tiveram – ou tiveram precariamente – acesso às tecnologias em virtude do baixo poder aquisitivo, revelando, mais uma vez, a disparidade entre as classes sociais no Brasil.

No que tange o ensino da LP durante o ensino remoto emergencial, muitas foram as dificuldades, especialmente para aqueles que residem em locais de difícil conectividade, o que resultou na perda de conhecimentos básicos da língua durante esse processo. Constatou-se, ainda, que o estado do Amazonas, mesmo sendo o primeiro a implementar o ERE, não ofereceu estrutura aos professores durante o período pandêmico. Os docentes não tiveram formação continuada para uso das TIC's antes da pandemia e não receberam suporte durante, tendo que recorrer a amigos e familiares. Apesar das dificuldades, as tecnologias inovaram a forma de ensinar a língua e permitiram que o ensino da LP continuasse mesmo em meio a um momento de grandes dificuldades.

Referências

AMAZONAS. **Decreto 42.145 de 31 de março de 2020**. Secretaria de Educação e Desporto, 2020 Disponível em: <http://www.pge.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/17-Decreto-n.-42.145-de-31.03.2020-SUSPENSaO-DE-EVENTOS-E-AULAS-1.pdf?msclkid=cb70a62bac5b11ec85951a5daf6076e9> Acesso em: 22 de mar. de 2022.

AMAZONAS. **Portaria GS Nº 1551 de 23 de dezembro de 2021**. Secretaria de Educação e Desporto, 2021.

AMAZONAS. **Resolução 285, de 23 de dezembro de 2020**. Secretaria de Educação e Desporto: Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-285-2020-CEE-AM-CEE-Regulamentacao-da-Progressao-2020-Pandemia.pdf> Acesso em 12 de abril de 2022.

AREA, Manuel. Vinte Anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação no Sistema Escolar. SANCHO, Maria Juana e HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para Transformar a Educação**, Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-175.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS: Jornal da Universidade, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em 05 de mar. de 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Apresentação**. Brasília-DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> Acesso em: 06 de mar. de 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **O que é Educação a Distância?** Resoluções CP, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia> Acesso em 13 de mar. de 2022

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Projetos Políticos Pedagógicos.** Brasília, DF: MEC, 2011, Cap: VIII. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em 08 de mar. de 2022.

CARMO, H. **Ensino Superior a Distância.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

COSTA, Roseli Terra Oliveira. Formação docente: Inovar é preciso. In: SILVA, A.J.N.; VIEIRA, A.R.L.; SOUZA, I.S (Org.) **Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2021.

DINIZ, Célia Regina e SILVA, Iolanda Barbosa da. **Tipos de métodos e sua aplicação.** Natal: UEPB, 2008.

MARTINS, Nathalia; MORAES, Dirce Aparecida Folleto de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Concepção docente: a prática pedagógica em questão.** Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php> Acesso em 12 de mar. de 2022

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. **Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas.** Rio Grande do Sul: Revista Reflexão e Ação, p. 189-211, 2016. Disponível em: [https://www.bing.com/search?q=Para+Marques+e+Oliveira+\(2016\)%2C+a+distin%C3%A7%C3%A3o+entre+educa%C3%A7%C3%A](https://www.bing.com/search?q=Para+Marques+e+Oliveira+(2016)%2C+a+distin%C3%A7%C3%A3o+entre+educa%C3%A7%C3%A) Acesso em 13 de mar. de 2022.

MORÁN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MOREIRA, José Martins; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Goiás: Revista UFG, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079> Acesso em 09 de mar. de 2022.

NASCIMENTO, Edna Gama do; SANTOS, Nataly Ferreira Costa dos; CERQUEIRA, Maria Aline Borges Dantas. Educação durante a pandemia: desafios e possibilidades. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/c6b165_23827141156644b6b190c4920ff1a930.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2022

PIMENTEL, Nara Maria. As Políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco.** Juiz de Fora, MG. v. 17, n. 2, p. 83-102. jul. / out. 2012. Disponível em: <https://www.ufff.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo4.pdf> Acesso em: 13 de abr. de 2022.

PORTO, Diego Viana. **Inclusão digital de professores:** Um olhar sobre a formação dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. f. 165. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22631/1/2016_DiegoVianaPorto.pdf#:~:text=Para%20Almeida%20%282004%29%2C%20a%20inclus%C3%A3o%20digital%20de%20professores,%20relacionadas%20%20a%20%20essa%20%20pr%C3%A1tica. Acesso em 12 de mar. de 2022.

RIBAS, Maria Cristina; WILSON, Victoria. Clausura e liberdade: dialéticas da aprendizagem. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/c6b165_23827141156644b6b190c4920ff1a930.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2022

RODRIGUES, Maria Eunice Costa. **Currículo para a formação do pedagogo com especificidade em Tecnologias da Informação e da Comunicação – Tics**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad del Norte (UNINORTE). Assunção/Paraguai, 2009, f. 216. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/ea001018.pdf> Acesso em 10 de mar. de 2022

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. **O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID -19**. Curitiba: Brazilian Journal of Development, 2020. p. 70070-70079. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897/13779> Acesso em: 13 de mar. de 2022

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Rio Grande do Sul: Revista Educação por Escrito, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376> Acesso em 11 de mar. de 2022.



The use of technologies as an educational strategy in emergency remote education in Portuguese language classes in the city of Humaitá/AM

ABSTRACT:

The present study is qualitative and was carried out through the bibliographic methodology with inductive method and aims to investigate how the teaching of the Portuguese language occurred during the COVID-19 pandemic in Brazil. Reflecting on the use of technologies in Portuguese classes, one wonders about the use of technologies for teaching this discipline during Emergency Remote Education. The study showed that technologies as mediators were effective in allowing the flow of teaching from the Portuguese language, even amid the difficulties of access by some groups of students and teachers, suggesting significant changes in post-pandemic education.

KEYWORDS:

Portuguese language;
Emergency Remote Education;
Technologies;
Teaching practice.