



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO - MESTRADO

TEMPOS DE PANDEMIA, TEMPOS DE DESAFIOS:
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM FOZ DO IGUAÇU-PR

MALTA MOREIRA DOURADO

FOZ DO IGUAÇU – PR

2023

MALTA MOREIRA DOURADO

**TEMPOS DE PANDEMIA, TEMPOS DE DESAFIOS:
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM FOZ DO IGUAÇU-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Mariangela Garcia Lunardelli

FOZ DO IGUAÇU – PR

2023

Ficha catalográfica elaborada conforme as normas da Biblioteca

Dourado, Malta Moreira

Tempos de pandemia, tempos de desafios: um estudo sobre o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental I em Foz do Iguaçu-PR / Malta Moreira Dourado; orientadora Mariangela Garcia Lunardelli. -- Foz do Iguaçu, 2023.

233 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. Cronotopo pandêmico. 2. Ensino remoto. 3. Trabalho docente. 4. Práticas discursivas de língua portuguesa. I. Lunardelli, Mariangela Garcia, orient. II. Título.

FOLHA DE ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA DE DEFESA

MALTA MOREIRA DOURADO

**TEMPOS DE PANDEMIA, TEMPOS DE DESAFIOS:
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM FOZ DO IGUAÇU-PR**

Esta dissertação foi considerada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.


Orientador(a) Mariangela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)


Joceli de Fatima Arruda Sousa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)


Juliana Fátima Serraglio Pasini

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Foz do Iguaçu, 18 de abril de 2023

DEDICATÓRIA

À minha amada orientadora, Mariangela Garcia Lunardelli.

Aos meus familiares.

Ao meu irmão Josué Moreira (*in memoriam*), que partiu dessa vida sem saber que havia sido aprovado no vestibular e não pode concretizar o sonho de ser professor.
Aos professores que vivenciaram o ensino em tempos de pandemia, principalmente aos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por renovar todos os dias as minhas forças, pela saúde, pela sabedoria, pela fé, por sua imensa bondade e amor, que tem me acompanhado em toda a minha trajetória de vida acadêmica, permitindo a realização de mais um sonho que outrora parecia inalcançável.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, que me guiou durante todo o percurso do Mestrado, com muita maestria, calma e humanização. Sua ética e sua paixão pelo ofício de ensinar/orientar ficarão eternizadas em minhas lembranças e muito contribuirão em minhas ações como professora.

À professora Dra. Maridelma Laperuta Martins, minha gratidão por sua disponibilidade e orientações para a melhoria desta pesquisa durante todo o percurso do mestrado. As “Maris” foram um presente de Deus.

Às professoras Dra. Joceli de Fátima Arruda Sousa e Dra. Juliana Fatima Serraglio Pasini, por terem aceitado o convite para fazer parte da Banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação. Suas considerações certamente foram valiosíssimas.

Ao meu pai, José Moreira Filho (*in memoriam*), que se orgulhava muitíssimo de minha profissão. Foi por ele toda a minha dedicação e meu esmero ao ofício de ensinar.

À minha mãe, Arlete Ferreira Moreira, uma mulher virtuosa, guerreira, sábia e bondosa, que me ensinou a ser forte e a lutar por meus objetivos com muita garra e determinação. São suas palavras carregadas de sabedoria que me confortam e acalmam meu coração diante de qualquer situação. Toda a minha reverência pelo seu exemplo de amiga e mãe.

Aos meus irmãos, especialmente às irmãs Kátia Moreira da Silva e Susana Moreira de Campos. Obrigada por me amarem, por todo o carinho, por toda a compreensão e por acreditarem em mim. Gratidão!

Ao meu esposo, Marciel Cristino Nunes Dourado, que sempre esteve a meu lado, incentivando, apoiando e cuidando de todos os afazeres do nosso lar para que eu não me preocupasse com nada e apenas me dedicasse à pesquisa. Obrigada por tanto e por tudo. Amo você!

Aos meus filhos, Alysson Lopes da Costa e Isabella Moreira Dourado, meus maiores incentivadores nessa caminhada de estudos e pesquisa. Não tenho palavras para descrever o quão agradecida sou por tê-los perto de mim no decorrer de cada etapa que trilhei até aqui. Obrigada, meus filhos! Obrigada pelas inúmeras xícaras de chazinhos e cafezinhos que recebi

no decorrer da produção escrita, cada xícara entregue era repleta de dizeres que me energizaram nos momentos mais difíceis. Amo vocês!

Às colegas de trabalho, sem a contribuição de vocês esta pesquisa não aconteceria. Agradeço de coração. Quando se tem força de vontade e obstinação, nossos projetos se concretizam. Um convite a vocês, professoras: “venham para o Mestrado de Ensino”!

Àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão desta dissertação, principalmente Danielle Severo Scherer e Bruna Shirley Gobi Pradella, que me inspiraram, incentivaram e, acima de tudo, acreditaram e torceram para que esse sonho se tornasse realidade. Obrigada!

À minha amiga e parceira de trabalho, Cirlene Martins de Oliveira Munaro, que contribuiu muitíssimo para a efetivação deste trabalho. Imensamente grata.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pelos valerosos conhecimentos, especialmente à professora Janaina Almeida (*in memoriam*).

Aos meus colegas do mestrado, principalmente Kelin Regina Bergamini do Nascimento e Elissandra Fatima Conceição Rios Barros, obrigada pela parceria, pelos incentivos, pela atenção e pelas aprendizagens compartilhadas no decorrer deste curso. Imensa é minha gratidão!

Ao grupo do ALEF: as contribuições advindas do grupo de pesquisa foram de extrema relevância para meu projeto de pesquisa.

À Assistente do Programa PPGEn, Claudete de Abreu, uma das primeiras profissionais que me receberam no *campus*. Seu carisma, seu comprometimento e sua receptividade me proporcionaram segurança e tranquilidade para o ingresso no curso.

À gestão da Secretaria Municipal de Educação, que concedeu a licença especial, oportunizando dedicação integral à pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, pela concessão do afastamento remunerado para cursar o mestrado. Sem essa concessão, a concretização dessa pesquisa não seria possível.

NOVO TEMPO

No novo tempo	No novo tempo
Apesar dos castigos	Apesar dos perigos
Estamos crescidos	De todos pecados
Estamos atentos	De todos enganados
Estamos mais vivos	Estamos marcados
Pra nos socorrer	Pra sobreviver
Pra nos socorrer	Pra sobreviver
Pra nos socorrer	Pra sobreviver
No novo tempo	Pra que nossa esperança
Apesar dos perigos	Seja mais que a vingança
Da força mais bruta	Seja sempre um caminho
Da noite que assusta	Que se deixa de herança
Estamos na luta	No novo tempo
Pra sobreviver	Apesar dos castigos
Pra sobreviver	Estamos em cena
Pra sobreviver	Estamos na rua
Pra que nossa esperança	Quebrando as algemas
Seja mais que vingança	Pra nos socorrer
Seja sempre um caminho	Pra nos socorrer
Que se deixa de herança	Pra nos socorrer
No novo tempo	No novo tempo
Apesar dos castigos	Apesar dos perigos
De toda fadiga	A gente se encontra
De toda injustiça	Cantando na praça
Estamos na briga	Fazendo pirraça
Pra nos socorrer	Pra sobreviver
Pra nos socorrer	Pra sobreviver
Pra nos socorrer	Pra sobreviver

DOURADO, Malta Moreira. “**Tempos de Pandemia, Tempos de Desafios**: um estudo sobre o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I em Foz do Iguaçu-PR”. 2023. 233f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMO

Com a decisão do Ministério da Educação em fechar as escolas para conter a propagação da Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, foram introduzidas, de forma emergencial, as modalidades de ensino remoto e ensino híbrido para a continuação do ensino fundamental I na rede municipal de Foz do Iguaçu-PR durante a pandemia (2020-2022). Em decorrência disso, as modalidades de ensino que se apresentaram naquela conjuntura deixaram o diálogo limitado; a interação com o aluno, tão essencial nessa fase de escolarização, restringiu-se apenas à elucidação das dúvidas dos estudantes em relação às práticas discursivas de língua portuguesa por meio dos dispositivos eletrônicos. Em face ao exposto, surgiram alguns questionamentos, dentre os quais, elegemos para este estudo: Como os professores vivenciaram – e vivenciam – o processo da modalidade dos ensinos presencial/remoto, remoto/híbrido, híbrido/presencial em relação ao ensino das práticas discursivas de língua portuguesa em contexto pandêmico? Com o propósito de encontrar as respostas para essa problemática, traçamos, como objetivo geral, investigar as percepções e os desafios vivenciados pelos professores no ensino das práticas discursivas de língua portuguesa em uma das escolas municipais de Foz do Iguaçu. Com a finalidade de atingir o objetivo proposto, decidimos pela pesquisa social de abordagem qualitativa/interpretativista, do tipo estudo de caso, filiada à Linguística Aplicada. A fundamentação teórica é balizada por conceitos do Círculo de Bakhtin, acrescidos dos Estudos Dialógicos da Linguagem, os quais promovem a interpretação e a discussão dos dados gerados. A pesquisa foi organizada em três momentos distintos: i) revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental I; ii) análise dos documentos educacionais vigentes que tratam do ensino de língua portuguesa, assim como os Decretos oficiais e as Instruções Normativas da Secretaria Municipal da Educação, que definiram medidas e orientações às instituições educacionais para o enfrentamento da pandemia; e iii) análise dos dados da pesquisa gerados por questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante por parte da pesquisadora. Os resultados obtidos indicaram que os principais desafios enfrentados pelas professoras foram: o uso não planejado das ferramentas tecnológicas na prática de ensino, a sobrecarga do trabalho docente e a impossibilidade do ensino efetivo das práticas discursivas de LP nas distintas modalidades de ensino. Considerando o fato de não sabermos se, em um futuro próximo, teremos novas situações imprevisíveis como esta, as quais necessitariam de estratégias emergenciais na educação, este estudo é relevante para suscitar discussões, análises e reflexões por parte daqueles que experienciaram a vivência pedagógica em meio ao caos instaurado, com o intuito de levar esses anseios aos gestores públicos, visando à implantação de novas políticas públicas comprometidas na construção de um projeto educacional emancipatório, e não a alienação que se vivenciou, reduzindo o ensino da LP às exigências de uma babel de normatividades.

PALAVRAS-CHAVE: Cronotopo pandêmico; Ensino remoto; Trabalho docente; Práticas discursivas de Língua Portuguesa.

DOURADO, Malta Moreira. “**Pandemic Times, Times of Challenges**: a study on working with the Portuguese Language in Elementary School I in Foz do Iguaçu-PR”. 2023. 233f. Dissertation (Master in Teaching) – Graduate Program in Teaching, State University of Western Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

ABSTRACT

With the decision of the Ministry of Education to close schools to contain the spread of Covid-19, infectious disease caused by the SARS-CoV-2 virus were introduced, on emergency basis, the modalities of remote teaching and hybrid teaching for the continuation of fundamental teaching I in the municipal network of Foz do Iguaçu – PR during the pandemic. As a result, the teaching modalities that were presented at that juncture left the dialogue limited; interaction with the student, so essential in this schooling phase, was restricted to clarifying students' doubts in relation to discursive practices in the Portuguese language through electronic devices. In view of the above, some questions arose, among which we chose for this study: How did teachers experience – and experience – the process of face-to-face/remote, remote/hybrid and hybrid/face-to-face teaching in relation to the teaching of Portuguese language discursive practices in a pandemic context? With the purpose of finding answers to this problem, we set out, as a general objective, to investigate the perceptions and challenges experienced by teachers in teaching Portuguese language discursive practices in one of the municipal schools in Foz do Iguaçu. In order to achieve the proposed objective, we decided on social research with a qualitative, interpretive approach, of the case study type, affiliated with Applied Linguistics. The theoretical foundation is guided by concepts from the Bakhtin Circle, plus the Dialogical Studies of Language, which promote the interpretation and discussion of the generated data. Therefore, considering the fact that we do not know whether, in the near future, we will have new unpredictable situations like this one, which would require emergency strategies in education, it is strictly pertinent that there be discussions, analyzes and reflections on the part of the educational sphere regarding the teaching of the Portuguese language and, above all, the impacts caused by the pandemic and its labor, socio-affective and pedagogical implications, so that, subsequently, municipal, state and federal managers can open space for discussion and implementation of new public policies, the service of an emancipatory education, which implies the quality of post-pandemic education.

KEYWORDS: Pandemic chronotope; Remote teaching; Teaching work; Discursive practices of the Portuguese language.

DOURADO, Malta Moreira. “**Tiempos de Pandemia, Tiempos de Desafíos**: un estudio sobre el trabajo con la Lengua Portuguesa en la Enseñanza Fundamental I en Foz do Iguaçu-PR”. 2023. 233f. Disertación (Maestría en Enseñanza) - Programa de Postgrado en Enseñanza, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMEN

Con la decisión del Ministerio de Educación de cerrar las escuelas para contener la propagación del Covid-19, una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, se introdujeron, de emergencia, las modalidades de enseñanza remota y el aprendizaje combinado para la continuación de la enseñanza fundamental I en la red municipal de Foz do Iguaçu-PR durante la pandemia (2020-2022). En consecuencia, las modalidades de enseñanza que se presentaron en esa coyuntura dejaron acotado el diálogo; La interacción con el alumno, tan esencial en esta etapa de escolarización, se restringió únicamente a aclarar las dudas de los alumnos en relación a las prácticas discursivas en lengua portuguesa a través de dispositivos electrónicos. En vista de lo expuesto, surgieron algunas interrogantes, entre las cuales elegimos para este estudio: ¿Cómo los profesores vivenciaron – y vivencian - el proceso de la modalidad de la enseñanza presencial/remota, remota/híbrida e híbrida/presencial en relación a la enseñanza de las prácticas discursivas de lengua portuguesa en contexto de pandemia? Con el propósito de encontrar las respuestas para los problemas, nos propusimos, como objetivo general, investigar las percepciones y los desafíos experimentados por los profesores en la enseñanza de prácticas discursivas en portugués en una de las escuelas municipales de Foz do Iguaçu. Para lograr el objetivo propuesto, se optó por la investigación social con enfoque cualitativo/interpretativo, del tipo estudio de caso, adscrita a la Lingüística Aplicada. La fundamentación teórica está guiada por conceptos del Círculo de Bakhtin, más los Estudios Dialógicos del Lenguaje, que promueven la interpretación y discusión de los datos generados. La investigación se organizó en tres momentos bien diferenciados: i) revisión bibliográfica sobre la enseñanza de Lengua Portuguesa en la enseñanza fundamental I; ii) análisis de los documentos vigentes que tratan de la enseñanza de lengua portuguesa, bien como los Decretos oficiales y las Instrucciones Normativas de la Secretaría Municipal de Educación, que definieron medidas y orientaciones a las instituciones educativas frente a la pandemia; iii) análisis de los datos de la investigación generados por cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación participante por parte de la investigadora. Los resultados obtenidos indicaron que los principales desafíos enfrentados por los profesores fueron: el uso no planeado de las herramientas tecnológicas en la práctica de enseñanza, la sobrecarga del trabajo docente y la imposibilidad de la enseñanza efectiva de las prácticas discursivas de LP en las distintas modalidades de enseñanza. Considerando el hecho de que no sabemos si en un futuro cercano tendremos nuevas situaciones impredecibles como esta, que requerirían estrategias de emergencia en educación, este estudio es relevante para suscitar discusiones, análisis y reflexiones por parte de aquellos que vivieron la experiencia de la vivencia pedagógica en medio al caos instaurado, con el intuito de llevar estos anhelos a los gestores públicos, visando la implementación de nuevas políticas públicas comprometidas en la construcción de un proyecto educacional emancipador, y no la alienación que se vivenció, reduciendo la enseñanza de LP a las exigencias de una babel de normatividades.

PALABRAS-CLAVE: Cronotopo pandémico; Enseñanza remota; Trabajo docente; Prácticas discursivas de Lengua Portuguesa.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Percurso metodológico	45
FIGURA 2: Estrutura da BNCC – Organização da Educação Básica (etapas do Ensino Fundamental).....	69
FIGURA 3: Linha do tempo dos Decretos Municipais, das Normativas e Ofícios da SMED (de 2020 a 2021).....	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Participantes da pesquisa	39
QUADRO 2: Etapas da pesquisa	40
QUADRO 3: Estrutura da BNCC – organização das competências.....	67
QUADRO 4: Código Alfanumérico – Anos Iniciais	67
QUADRO 5: Quadro organizacional do Referencial Curricular do Paraná – Ensino Fundamental I.....	76
QUADRO 6: Quadro organizacional do Currículo Estadual do Paraná – Ensino Fundamental I.....	77
QUADRO 7: Estratégias de Leitura	90
QUADRO 8: Quadro organizacional da prática de linguagem – oralidade (5º ano).....	93
QUADRO 9: Das dificuldades das docentes na explanação das atividades remotas de LP elaboradas pela SMED	145
QUADRO 10: Planejamento Curricular Emergencial da SMED	148
QUADRO 11: Recursos tecnológicos utilizados para as aulas de LP	152
QUADRO 12: A interação professor e aluno na modalidade de ensino remoto de LP.....	153
QUADRO 13: Das dificuldades vivenciadas nas distintas modalidades de ensino.....	181
QUADRO 14: As práticas discursivas de LP de maior e menor enfoque no contexto da pandemia.....	183
QUADRO 15: O trabalho com a práticas discursiva de LP – leitura/escuta – no contexto da pandemia.....	185
QUADRO 16: O trabalho com a práticas discursiva de LP – produção escrita – no contexto da pandemia.....	186
QUADRO 17: Da defasagem e das estratégias no ensino de LP, pós-recesso pandêmico ...	189

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Turmas de 2021	37
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ADD	Análise Dialógica do Discurso
AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APP	Associação dos Professores do Paraná
ASSINEP	Associação dos Servidores do INEP
Assoeste	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CELSUL	Círculo de Estudos Linguísticos do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	<i>Cable News Network</i>
Colemarx	Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
Covid	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CREP	Currículo da Rede Estadual do Paraná
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e ao Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPI	Equipamentos de Proteção Individual

FDE	Fórum Distrital de Educação
FEE-PA	Fórum Estadual de Educação do Pará
FEE-PB	Fórum Estadual de Educação da Paraíba
FEE-PE	Fórum Estadual de Educação de Pernambuco
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORPARFOR	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor
FORPIBID-RP	Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC	Câmara de Comércio Internacional
IES	Instituições do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LRCOM	Livro Registro de Classe Online Municipal
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MERS	<i>Middle East Respiratory Syndrome</i> (Síndrome Respiratória do Oriente Médio)
NRE	Núcleo Regional de Educação
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCAE	Programa de Combate ao Abandono Escolar
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGen	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico

PR	Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCO	Registro de Classe Online
RCP	Referencial Curricular do Paraná
REDE ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2)
SBENBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBEEnQ	Associação Brasileira de Ensino de Química
Scielo	<i>Scientific Electronic Library On line</i>
SD	Sequência Didática
Sediae	Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SESA	Secretaria de Estado da Saúde
SINPREFI	Sindicato dos Professores e profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil do Município de Foz do Iguaçu
SME	Secretarias Municipais de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
Uneme-PR	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CRONOTOPO DA PANDEMIA	19
1 A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	28
1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	28
1.2 A GERAÇÃO DE DADOS	32
1.3 OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE	41
2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	47
2.1 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM BREVE PERCURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS ESPECIFICIDADES	47
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ...	57
2.2.1. <i>A Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)</i>	64
2.2.2 <i>A Língua Portuguesa no Referencial Curricular do Paraná (2019)</i>	73
2.2.3 <i>A Língua Portuguesa na Proposta Pedagógica Curricular da AMOP (2020)</i>	80
2.3 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	87
2.3.1 <i>A concepção de gêneros discursivos</i>	103
3 O ENSINO NO CRONOTOPO PANDÊMICO DE FOZ DO IGUAÇU	107
3.1 O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA NARRATIVA DA GRIPE ESPANHOLA À COVID-19.....	107
3.2 DISCURSOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	112
3.3 NA BABEL DOS DECRETOS E NORMATIVAS MUNICIPAIS, AS ATIVIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU NO CRONOTOPO PANDÊMICO ...	120
4 AS PERCEPÇÕES E OS DESAFIOS DAS PROFESSORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA	142
4.1 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS NAS DISTINTAS MODALIDADES DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA	143
4.2 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CRONOTOPO PANDÊMICO	161
4.2.1 <i>O uso de ferramentas tecnológicas</i>	161
4.2.2 <i>A sobrecarga do trabalho docente</i>	166
4.2.3. <i>Os desafios no ensino das práticas discursivas de LP</i>	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEMPO DE ESPERANÇAR	195
REFERÊNCIAS	201

APÊNDICES	222
APÊNDICE 1	222
APÊNDICE 2	227
ANEXOS	229
ANEXO 1	229
ANEXO 2	230
ANEXO 3	231
ANEXO 4	232

INTRODUÇÃO: O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CRONOTOPO DA PANDEMIA

A motivação desta pesquisa surgiu a partir da minha trajetória profissional, enquanto coordenadora pedagógica/professora em uma das maiores escolas municipais de Foz do Iguaçu (PR) – escola, em que trabalho há 24 anos e, por oito anos, exerci o cargo de coordenadora pedagógica, no período de junho 2013 a janeiro de 2022, atendendo ao nível do Ensino Fundamental I – anos iniciais.

Todavia, desde 2020, vivenciamos um contexto histórico e calamitoso no mundo inteiro, o qual ninguém poderia imaginar. No ano de 2020, o planeta teria a incidência de uma pandemia, que atingiu mais de quatrocentos e quarenta e três milhões de pessoas e tirou mais de seis milhões¹ de vidas até então.

Em 31 de dezembro do ano de 2019, em Wuhan, na China, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reportou os primeiros casos da doença Covid-19. Uma doença infecciosa que apresenta alto grau de contaminação e provoca síndrome respiratória aguda grave – causada pelo Novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Então, em 11 de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarava a disseminação comunitária da Covid-19 por todos os continentes (BRASIL, 2020c).

A fim de combater o avanço do contágio pelo Novo Coronavírus, o Brasil instaurou medidas preventivas, como o isolamento social, o uso de máscaras por parte da população e o fechamento do comércio, indústrias, instituições públicas e privadas, mantendo apenas alguns serviços considerados essenciais – como farmácias, supermercados, hospitais – restringindo o número de pessoas nesses ambientes. Apesar de o chefe do Executivo amenizar, verbalmente, os impactos da pandemia, os governos de cada estado e municípios tomaram providências urgentes, a fim de conter a disseminação do Novo Coronavírus (RIBEIRO *et al.*, 2020). Com as medidas de protocolo sanitário e isolamento social, os setores social, econômico e educacional foram os mais afetados (ANDRADE, *et al.*, 2021).

Devido à necessidade do isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas. O espaço, ora antes destinado ao acesso à democratização do conhecimento e à formação ético-moral do sujeito, foi abruptamente interrompido. O trabalho proposto pelo Ministério da

¹ Dados em 10/03/2023: no mundo, 6.811.623 mortes; no Brasil, o segundo país com mais óbitos: 699.310. Informações disponíveis em: <<https://www.trt.net.tr/portuguese/covid19>> e <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em mar. de 2023.

Educação surgiu de forma emergencial, a fim de cumprir o calendário escolar – o ensino e a aprendizagem por meio da modalidade de ensino remoto –, que nunca haviam antes sido experienciados pelos profissionais da educação que trabalham nas escolas públicas, nas instituições privadas e no ensino superior. Essa modalidade de ensino era, todavia, necessária naquele contexto.

Assim, com a suspensão das aulas presenciais no país, o Prefeito Municipal de Foz do Iguaçu, no uso das atribuições, decretou a interrupção das atividades escolares a partir do dia 17 de março de 2020, por meio do Decreto nº. 27.963, instituído em 15 de março de 2020, antecipando o recesso do mês de julho pelo período de 15 (quinze) dias. Diante desse contexto, a Secretaria Municipal da Educação (doravante SMED) teve tempo hábil para a reorganização e a manutenção das atividades escolares de modo emergencial que, em princípio, seria temporário.

Com o aumento exponencial dos casos do Novo Coronavírus, o chefe do executivo do governo emitiu o Decreto Municipal nº 28.093, de 30 de abril de 2020, referente aos domínios do município, determinando que, enquanto perdurasse a pandemia, os professores permaneceriam, preferencialmente, em trabalho remoto, por meio eletrônico e/ou telefônico. Por conseguinte, a SMED emitiu a Instrução Normativa nº 02, de 08 de maio de 2020, que regulamentou o regime especial das ações diferenciadas em cumprimento ao calendário do ano letivo de 2020 para as unidades escolares, especificando:

Parágrafo único. As metodologias desenvolvidas por meio de ações pedagógicas remotas são aquelas elaboradas pelo professor/SMED, considerando os saberes e conhecimentos, os componentes curriculares, as possibilidades de interação com a criança/estudante para mediação e orientação das atividades impressas (atividades de estímulo ao desenvolvimento, estudos dirigidos ou roteiros, indicação de leituras, projetos, pesquisas e exercícios para realização nos materiais didáticos), podendo ser complementares pelos meios digitais (quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, blogs, redes sociais, chats, fóruns, videoaulas, chamadas de vídeo e áudio e outras assemelhadas), bem como de orientação aos pais ou responsáveis legais, para o desenvolvimento das atividades com as crianças/estudantes. (FOZ DO IGUAÇU, 2020g, p. 03)

Dessa maneira, procedeu-se frente a esse desafio para dar a continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino. A SMED criou estratégias e reorganizou o planejamento anual, a fim de conseguir, de algum modo, dar continuidade ao ensino para mais de 17,8 mil alunos matriculados nas 50 escolas municipais da rede. Em conformidade com as proposições do documento supracitado, do mês de maio até meados do

mês de agosto de 2020, os coordenadores pedagógicos da SMED de Foz do Iguaçu elaboraram as atividades pedagógicas remotas a serem realizadas em casa pelas crianças/estudantes do 1º ao 5º ano para as 50 escolas municipais.

Nesse sentido, a Normativa nº 2, de 8 de maio de 2020 (2020g, p. 7), explicava: “A organização dos objetos de aprendizagem (conteúdos) considerará o Referencial Curricular do Paraná, com base no planejamento encaminhado pela SMED no início do ano de 2020”. Desse modo, as atividades impressas propostas compunham os objetos de aprendizagem já consolidados dos componentes curriculares – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes. Para as aulas de Informática e Educação Física, era disponibilizado um link via *Facebook* e *WhatsApp*², como também atividades complementares de Língua Portuguesa e Matemática em uma plataforma virtual – Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM).

Embora as atividades remotas fossem advindas da equipe da SMED, os professores das unidades escolares também poderiam enviar sugestões de atividades pedagógicas, de modo que deviam incluir informações mínimas e orientações para facilitar o entendimento e a mediação dos pais ou responsáveis legais na realização das atividades propostas, que deveriam passar pelo crivo do coordenador na escola, para, posteriormente, serem encaminhadas aos coordenadores pedagógicos da SMED.

Dessa maneira, resultou ao profissional da Educação atender a um cronograma pré-definido pela SMED quanto à organização, recebimento, explanação, correção e encaminhamento quinzenal das atividades remotas impressas aos pais e/ou responsáveis dos alunos, mediante protocolo de assinaturas, que assegurava a presença do discente no Registro de Classe Online (RCO) – implantado em meio à pandemia.

Para tanto, os docentes foram orientados a utilizar artefatos tecnológicos diversos, sem o caráter obrigatório, a fim de realizar acompanhamento e/ou explanação das atividades não presenciais por meio de aplicativos – *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*. Enfatizamos que foi preciso organizar grupos de contatos via *WhatsApp* para atendimento aos alunos e pais. Em contrapartida, a interação síncrona e assíncrona³ entre professor/aluno/pais ficou estendida apenas àqueles que dispunham dos recursos tecnológicos.

² Do plano de ações das atividades pedagógicas remotas – da Instrução Normativa nº 02 de 08 de maio de 2020: Publicação no site da SMED, como mais uma alternativa de comunicação com os pais ou responsáveis legais e de divulgação do plano de ações pedagógicas complementares (FOZ DO IGUAÇU, 2020g, p. 03).

³ Definição dos termos: a aula assíncrona é o termo usado para referir-se às aulas gravadas pelo professor com a explicação de uma matéria. Nesse tipo de aula, não existe a possibilidade de o aluno interagir em tempo real ou tirar dúvidas sobre a explicação com o professor. A aula síncrona também pode ser chamada como aula ao vivo, feitas por meio de aplicativos de videoconferência em salas privadas ou por meio de transmissão ao vivo.

Inicialmente, as atividades pedagógicas foram elaboradas pela SMED, porém, a partir do mês de setembro de 2020, o profissional da educação teve autonomia para (re)pensar o planejamento, elaborar e modificar planos individuais/coletivos de aprendizagens, conforme especificidade e necessidade de cada aluno e/ou turma. Contudo, mesmo com toda a base teórica, metodológica, com as compreensões da práxis pedagógica, das concepções, dos procedimentos e da metodologia, o professor enfrentou dificuldades na efetivação do planejamento concernente aos objetos de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem, em especial, à avaliação do ensino e aprendizagem por meio das atividades remotas impressas.

Sem o uso efetivo da linguagem, a interação com o aluno – tão essencial nessa fase de escolarização – deixou o diálogo limitado, restringindo-se apenas à elucidação das dúvidas dos estudantes em relação às práticas discursivas por meio dos dispositivos eletrônicos. Ademais, elaborar, propor e ensinar a Língua Portuguesa, condizente à concepção de linguagem enunciativo-discursiva⁴ foi algo desafiador ao professor frente a modalidades de ensino naquele contexto atual

Nesse ritmo das ações, o trabalho remoto perdurou até o término do ano letivo de 2020. Mesmo com a previsão do retorno presencial em março de 2021, isso não foi possível devido ao avanço da doença do Novo Coronavírus. Adentramos o ano letivo em modalidade de ensino remoto até o mês de junho. Em meados do mês de julho do mesmo ano, em modo de escalonamento, de forma gradativa, iniciamos a modalidade de ensino remoto e híbrido. A Instrução Normativa nº 7, de 25 de junho de 2021, emitida pela SMED, especifica sobre a forma do trabalho na modalidade de ensino híbrido:

Art. 8º Considera-se educação híbrida a alternância entre atividades remotas e presencias, sendo que neste sistema, os alunos frequentarão a unidade de ensino de forma escalonada. Devendo ser garantido ao aluno, nas duas modalidades (presencial e remoto), o atendimento pedagógico para que o aluno tenha subsídio para realizar as atividades conforme planejamento e orientações do professor.

§ 1º Para o atendimento aos alunos no formato híbrido as turmas serão divididas em dois grupos, se necessário, para que haja revezamento semanal entre o grupo que frequentar a unidade escolar presencialmente e o que realiza atividades em casa. (FOZ DO IGUAÇU, 2021h, p. 03)

Disponível em <<https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/aula-assincrona/>> Acesso em maio de 2022.

⁴ Conforme consta no Planejamento Curricular de 2021 disposto às unidades escolares: "A Secretária Municipal da Educação, no ano de 2020, reorganizou o seu Planejamento Curricular do 1º ao 5º ano, subsidiada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) e pela Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)" (FOZ DO IGUAÇU, 2021c, p. 03).

Diante desse cenário completamente novo e desafiador, os professores precisaram adaptar-se à nova modalidade de ensino remoto/híbrido. Para o professor, foi preciso (re)aprender a usar as plataformas digitais e os dispositivos eletrônicos, a produzir videoaulas e a manter o vínculo afetivo com os educandos, bem como desdobrar-se no planejamento, organização, correções das atividades impressas e atendimento/ orientação aos estudantes ao vivenciar simultaneamente duas modalidades de ensino. Em contrapartida, a família precisou dedicar mais tempo à criança, auxiliando e/ou ensinando os conteúdos escolares que, até pouco tempo, era papel exclusivo do professor. De acordo com Esquinsani (2021, p. 2), “desafios e aprendizados em todos os sentidos e para todos os sujeitos”, no caso, professores, alunos, família e todos os agentes públicos da Educação.

De acordo com o cenário epidemiológico do município⁵, com a baixa no índice de casos da Covid, devido à ampla cobertura vacinal na população, que chegou a 105,5% e a cobertura entre os trabalhadores da educação, que atingiu 107% com a primeira dose e 76% com a segunda dose, o poder executivo municipal, por meio do Decreto nº 29.541, de 10 de setembro de 2021, no Diário Oficial, dispôs, conforme o Art. 1º e parágrafo único:

Art. 1º A partir do dia 13 de setembro de 2021, as instituições de ensino da rede pública e privada, no âmbito do Município de Foz do Iguaçu, poderão retomar o atendimento presencial com 100% (cem por cento) da capacidade, respeitando os protocolos de prevenção à COVID-19, que inclui o uso de máscara e higienização das mãos. (FOZ DO IGUAÇU, 2021i, p. 01)

Assim, após o retorno presencial pós-recesso pandêmico, alguns alunos com comorbidades continuaram na modalidade de ensino remoto até o final do ano letivo de 2021. Após vivenciarmos as modalidades de ensinamentos remoto/ híbrido, pairava uma enorme preocupação entre o corpo docente e a equipe pedagógica das escolas em relação ao ensino implantado de modo emergencial, uma vez que não foi possível alcançar todo o alunado, pois foram muitos os reveses apresentados naquele contexto.

Concomitantemente, a coordenação da instituição escolar precisou traçar estratégias e orientações quanto aos planejamentos das aulas juntamente com o professor, a fim de colocar em ação e efetivar as orientações da SMED. Tal medida que pude acompanhar, vivenciando as dificuldades, os anseios, as angústias e os desafios impostos pelo ensino remoto e híbrido concernentes ao ensino e à aprendizagem das práticas discursivas de Língua Portuguesa:

⁵ Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-48788>. Acesso em 04 de abr. de 2023.

oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção de textos no ensino fundamental I – anos iniciais. Efetivamente, muitos professores nunca haviam experienciado o ato de ensinar na modalidade remota/híbrida, precisaram desdobrar-se para aprender a lidar com as tecnologias, repensar novas formas de trabalho para dar continuidade ao processo de ensino, de acordo com o documento oficial que norteia o ensino na região Oeste do Paraná e preconiza a concepção interacionista e dialógica da linguagem⁶ - a Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

Além disso, as crianças/estudantes dos anos iniciais – 4º e 5º ano – com a faixa etária de 09 a 10 anos de idade encontram-se na fase da consolidação das aprendizagens dos anos anteriores (1º ao 3º ano) e no processo da ampliação das práticas de letramento, de linguagem e de interação; de uma hora para outra, de forma emergencial, tiveram que vivenciar a prática do ensino e aprendizagem por meio das atividades remotas impressas. Assim como foram muitas as dúvidas, os questionamentos e as preocupações por parte dos professores quanto ao ensino de Língua Portuguesa que se apresentou naquela conjuntura. Elegemos um desses questionamentos para esta pesquisa: Como os professores vivenciaram – e vivenciam – o processo da modalidade dos ensinos em relação ao ensino das práticas discursivas de língua portuguesa?

Em virtude da problematização apresentada, a fim de responder à pergunta da pesquisa, elaboramos o **objetivo geral** desta dissertação: investigar as percepções e os desafios vivenciados pelos professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental I (anos iniciais), em contexto pandêmico, nas modalidades de ensino presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, em relação ao ensino das práticas discursivas de Língua Portuguesa.

Como **objetivos específicos**, elencamos:

(i) Realizar revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental I (anos iniciais);

(ii) Analisar os documentos oficiais: os Decretos Municipais e as Instruções Normativas da SMED, que definiram medidas e orientações às instituições educacionais para o enfrentamento da pandemia decorrente da Covid- 19;

(iii) Descrever e discutir as percepções e os desafios vivenciados pelos professores do 4º e 5º ano, a respeito das modalidades presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/ presencial, concernentes às práticas discursivas de Língua Portuguesa.

⁶ No capítulo 2, aprofundaremos sobre os construtos teóricos apontados: a concepção interacionista e a concepção dialógica da linguagem.

Considerando que as produções científicas publicadas nas bases de indexação de dados desde o início da pandemia, concernentes às práticas discursivas da Língua Portuguesa em tempos de Covid-19, são escassas em razão do tempo de produção e processamento desses documentos e que as pesquisas realizadas desde o início da pandemia, como as de Esquinsani (2020), Marinoski et al. (2020) Santos e Andrade (2021), e Zandavalli et al. (2020) já demonstraram que a carga do trabalho docente intensificou-se, sobrecarregando os professores, e não foi possível abarcar todo o processo de ensino e aprendizagem porque estes não estavam preparados para atuar nessas modalidades de ensino, é relevante o desenvolvimento de estudos capazes de analisar as dificuldades apresentadas, ponderar sobre elas, apontar possíveis caminhos no trato pedagógico que possam mitigar não só novas situações, mas também os efeitos da situação vivenciada na pandemia da Covid-19, que ainda faz parte do universo de experiências presentes entre docentes e discentes.

Ademais, levando em conta que, além de repensar novas formas de trabalho naquele contexto atípico, os professores tiveram que aprender a lidar com questões pessoais, cuidando da família, gerenciando uma nova rotina, sem horário fixo para realizar seu trabalho, ficando à disposição da disponibilidade de tempo das famílias, em meio a tudo isso, enfrentando incertezas, angústias e perdas tanto pessoais como profissionais, entendemos como produtivo, para novos enfoques, examinar o seu fazer como professores, de modo que a pesquisa possa ajudar a compreender essa realidade, oferecer subsídios para enfrentamentos futuros.

De igual modo, o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino – PPGEn –, em sua linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologia, estuda a leitura, a escrita e as aplicações da tecnologia do ensino, assim como as problemáticas que perpassam o ensino de leitura e de escrita, além das práticas, dos fazeres e dos saberes docentes do cotidiano escolar, de modo que vem ao encontro da temática deste estudo, quando busca evidenciar as percepções e os desafios dos docentes no ensino da Língua Portuguesa no contexto pandêmico.

A fundamentação teórica desta dissertação está pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2021) e nos estudos teórico-metodológicos em torno da concepção dialógica da linguagem dos respectivos estudiosos/explicadores do Círculo, como: Faraco (2009); Costa- Hübes e Kraemer (2019); Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2020); Lunardelli (2020), entre outros.

Dessa forma, compreendemos que a língua é um fenômeno social da interação discursiva, uma vez que a língua(gem)⁷ forma-se no plano histórico “*e nunca pode ser*

⁷ Segundo Costa-Hübes *et al.* (2019), o uso do termo língua(gem) justifica-se uma vez que, nos escritos do Círculo, não há um tratamento diferenciado entre uma ou outra expressão.

compreendida nem explicada fora de uma situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220, grifos do autor). A partir dessa conjunção epistêmica, Vedovato *et al.* (2019, p. 25) pontuam que “é preciso compreender a linguagem a partir das relações sociais que ela estabelece com a história, com a ideologia e com a realidade”. Nesse sentido, é necessário considerar os pressupostos apontados quando estamos interessados em encontrar os signos e interpretar o seu significado nas formas concretas dos textos e na vida dos textos (BAKHTIN, 2016).

Assim, na episteme do Círculo de Bakhtin, utilizamos, como base teórico-metodológica, o método sociológico enquanto fio condutor de análise desta pesquisa; assim como os Estudos Dialógicos da Linguagem, em que se conceitua o ser humano via linguagem, cujos enunciados ocorrem em termos de gêneros do discurso, sendo a interação discursiva o pilar dessa teoria (SOBRAL *et al.*, 2020). Em síntese: “entende-se a língua(gem) como histórica, resultado da vivência dos sujeitos sociais, em função da interação comunicativa, da construção do conhecimento e da resolução de problemas” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA HÜBES, 2020, p. 69).

Entre os diversos conceitos bakhtinianos, a noção de cronotopo é essencial para esta pesquisa. Estudado por Bakhtin no cenário da literatura, a matriz espaço-temporal pode ser estendida para os gêneros do discurso e as diversas cenas do mundo da vida. Lunardelli e Martins (2020, p. 159) explicam que, ao retratarmos o contexto pandêmico, naquele “tempo-espaço único e sem precedentes na história contemporânea da humanidade, [...] evidencia a presença de um cronotopo específico: ‘o tempo-espaço relacionado a essa crise sanitária global’”. É nesse cronotopo que iremos percorrer.

Para tanto, a pesquisa caracteriza-se por sua natureza social, abordagem qualitativa, cunho interpretativista e do tipo estudo de caso, inserida no quadro epistemológico da Linguística Aplicada. Como instrumentos de geração de dados, optamos por revisão bibliográfica, análise documental, observação participante, questionários e entrevistas, a fim de evidenciar os desafios concernentes ao ensino e à linguagem em seu contexto real de uso, neste caso, o âmbito educacional em tempos de pandemia.

Portanto, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos da seguinte maneira: no capítulo 1, descrevemos, de forma mais detalhada, as bases teóricas, a metodologia, os fios condutores da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e, por fim, a caracterização do contexto educacional de uma escola municipal de Foz do Iguaçu no cronotopo pandêmico.

No capítulo 2, discorreremos acerca do percurso teórico, em especial, sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) no ensino fundamental I e suas especificidades no contexto da educação básica. Ademais, tratamos da análise e reflexão do ensino de Língua Portuguesa nos

documentos educacionais, além de abordar as práticas discursivas em cada um deles: na esfera federal: a Base Nacional Comum Curricular; na esfera estadual: o Referencial Curricular do Paraná; e, na esfera municipal: a Proposta Pedagógica Curricular. Por último, a inserção do gênero discursivo como objeto de ensino da língua portuguesa.

No capítulo 3, realizamos uma breve retrospectiva da pandemia de Covid-19 de outras que já atingiram a humanidade numa proporção global. E analisamos a repercussão dos textos-enunciados dos Decretos Oficiais emitidos pelo chefe do executivo municipal sobre as medidas de controle e prevenção para o enfrentamento da emergência em saúde pública decorrente do Novo Coronavírus. Consideramos que essas medidas de prevenção reverberaram em orientações às instituições educacionais por meio das Instruções Normativas instituídas pela SMED, as quais deliberaram a regulamentação do regime especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e o cumprimento do Calendário Escolar dos anos letivos de 2020/2021 no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

No capítulo 4, tratamos da análise dos dados gerados na pesquisa de campo – os questionários e as entrevistas semiestruturadas– com 5 (cinco) professoras regentes do 4º e 5º ano, as quais vivenciaram distintas modalidades de ensino: presencial/remoto, remoto/híbrido e recesso pós presencial. Concomitantemente, no decorrer desta pesquisa, houve a observação participante e efetiva por parte da pesquisadora, a fim de atender ao objetivo geral: evidenciar os desafios e as percepções dos profissionais da educação frente ao ensino das práticas discursivas de LP naquele cronotopo pandêmico.

Considerando o fato de não sabermos se, em um futuro próximo, teremos novas situações imprevisíveis como esta, as quais necessitariam de estratégias emergenciais na educação, faz-se estritamente pertinente que haja discussões, análises e reflexões por parte da esfera educacional no tocante ao ensino da língua portuguesa e, sobretudo, aos impactos proporcionados pela pandemia e suas implicações laborais, socioafetivas e pedagógicas. Além disso, chamar à atenção dos gestores públicos, a fim de que possam abrir espaço para discussão e implantação de novas políticas públicas, voltadas a uma educação como fazer dialógico, comprometida na construção de um projeto educacional emancipatório.

1. A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que delinea a presente pesquisa. Para isso, a primeira seção aborda a caracterização da pesquisa – de natureza social, de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista e do tipo estudo de caso, inserida no quadro epistemológico da Linguística Aplicada. A segunda seção trata dos instrumentos de geração de dados: revisão bibliográfica, análise documental, observação participante, questionários e entrevistas. Por fim, a terceira seção traz os fios condutores de análise desta pesquisa.

1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Alguns dos movimentos sociais, como as guerras mundiais, a queda dos impérios coloniais e a revisão das concepções europeias etnocêntricas que foram desenvolvidos ao longo do século XX “não podem ser isolados dos movimentos científicos que os acompanharam, pois são alguns dos inúmeros elementos activos neste processo de criação científica” (AIRES, 2015, p. 6), visto que, por meio da Ciência, o homem procura conhecer e entender os vários fenômenos na natureza, o comportamento das pessoas e o da sociedade ao longo da história. Para explicar esses fenômenos, o pesquisador baseia-se no conhecimento científico, realizado em diferentes processos e áreas (BORTOLOZZI, 2020).

Nesse sentido, Minayo *et al.* (2012) explicam que a cientificidade “contém diversas formas concretas e potenciais de realização”, por assim dizer à base de qualquer pesquisa científica empregam-se estratégias fundamentadas no ponto de vista do pesquisador – pressupostos ontológicos e da natureza humana, “fazendo que o pesquisador tenda ver e a interpretar o mundo sob determinada perspectiva” (RICHARDSON, 2012, p. 32). Portanto:

É absolutamente necessário que possam ser identificados os pressupostos do pesquisador em relação ao homem, a sociedade e o mundo em geral. Fazendo isso, pode-se identificar a perspectiva epistemológica utilizada pelo pesquisador. Essa perspectiva orientará a escolha do método, metodologia e técnicas a utilizar em uma pesquisa. (RICHARDSON, 2012, p. 32)

Com essas considerações, como enunciadoras desta pesquisa, explicamos que o ato de desenvolver uma investigação diretamente com os professores dos anos iniciais deve-se ao contexto atípico vivenciado no exercício da profissão – o ensino das práticas discursivas de

Língua de Portuguesa, ministrado em diferentes modalidades, imposto pela emergência do contexto pandêmico. Essa situação levou-nos a analisar e refletir sobre os desafios impostos para a continuidade do ensino e aprendizagem naquele contexto. Assim, este estudo oferece oportunidades de analisar, com criticidade, as experiências vivenciadas pelos docentes, a fim de reverberar os desafios e as percepções do ato de ensinar a língua materna sem a efetiva interação do professor e do aluno em sala de aula. Com isso, consideramos que outros estudos poderão emergir a partir deste, em prol da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, do trabalho docente.

Logo, a caracterização do estudo está imbricada na filiação epistemológica à Linguística Aplicada (doravante LA) – de natureza aplicada em Ciências Sociais, a qual centraliza a resolução dos problemas dos usuários da linguagem no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, Tomaselli e Lucena (2017) pontuam que, em décadas passadas, os linguistas consideravam a LA como uma teoria linguística meramente para resolver problemas de língua ou para levar a efeito descrições de línguas específicas, identificando-a, pois, como um tipo de pesquisa secundária.

No entanto, é fato que, nas últimas décadas, a LA tem voltado sua preocupação para a relevância social de línguas minoritárias, a fim de combater as desigualdades sociais. As investigações vêm contribuindo com discussões centradas no ensino e aprendizagem de línguas em cenários específicos de uso da linguagem – como na escola, abordando dentro e fora do contexto escolar – o plurilinguismo, a identidade e a interculturalidade. Em suma:

Trabalhos desenvolvidos a partir da LA, ao longo de mais de meio século, mostram a importância da reflexão sobre os usos das línguas, considerando o que acontece com a linguagem como prática social. Assim, são objetos de estudo da LA temas como letramento, avaliação do processo de ensino e aprendizagem de línguas, questões de bilinguismo, globalização, identidade, superdiversidade e como a linguagem se relaciona com tudo isso. (TOMASELLI; LUCENA, 2017, p. 08)

Por isso, o campo da nossa pesquisa inscreve-se, teoricamente, nos pressupostos da LA, que tem, como objetivo fundamental, a “problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Ademais, as pesquisas da LA “partem de uma situação real de uso da língua para irem a campo analisar os problemas da linguagem em uso com vistas à transformação” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

Nossos estudos devem considerar, então, a compreensão das situações reais de uso da língua, já que a LA “é uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...] não foca apenas na solução de problemas de linguagem, mas colabora com o avanço do conhecimento teórico” (MOITA LOPES, 1996, p. 22, 23). Dessa forma:

[...] As pesquisas favorecem uma nova forma de entender as questões de linguagem, que vão além de questões formais. A LA faz, hoje, a pesquisa que se relaciona aos nossos tempos e aponta e denuncia com propriedade, os desafios vividos e as possibilidades de resistência a partir de alternativas pedagógicas críticas no ensino de línguas [...]. (TOMASELLI; LUCENA, 2017, p. 18)

Além disso, o objetivo da LA, neste estudo, está voltado a uma perspectiva de análise que visa a evidenciar os desafios que envolvam o ensino e a linguagem no contexto educacional, levando em conta, sobretudo, o contexto em que as práticas discursivas do ensino de LP foram inseridas – tempos de pandemia e tempos de desafios aos profissionais da educação que vivenciaram diferentes modalidades de ensinamentos.

Entretanto, esta pesquisa caracteriza-se por ser de natureza social, pois engloba todos os aspectos relativos ao homem e às múltiplas interações com outros homens e instituições sociais (GIL, 1999). Uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista – uma vez que vivenciei/observei, em seu contexto real, os desafios dos professores no ensino das práticas discursivas de língua portuguesa nos anos iniciais, impostas pelo contexto pandêmico – quanto aos ensinamentos remoto e híbrido.

Ademais, trata-se de uma pesquisa qualitativa/interpretativista, considerando que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2009), tal abordagem procura entender, interpretar e descrever fenômenos sociais inseridos em um contexto, nesse caso, o âmbito educacional. A autora afirma, ainda, que o pesquisador, nas ciências sociais, é “capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Por conseguinte, Denzin e Lincoln (2006) argumentam sobre as questões conceituais da pesquisa qualitativa, de modo que

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tomando a entender, ou interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas lhe conferem. A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso, experiência pessoal; introspecção, história de vida, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemático na vida das

pessoas. [...] os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla e variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Em face ao exposto, os autores são corroborados por Flick (2009, p. 25), quando assinala que “a pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa”. Assim, a subjetividade do autor, o estudo, a elaboração do curso das interações e a busca dos significados das práticas no campo social permeiam a investigação e, dessa forma, posteriormente, após a observação, coleta e análise dos dados, efetiva-se o registro do texto.

O paradigma qualitativo vai ao encontro das características do tipo de estudo proposto: o estudo de caso que, dado pela definição de Yin (2015, p. 47), é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (“o caso”), em profundidade no seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente definidos”. Nessa conceituação, Godoy (2010) esclarece que:

O estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação. Essa especificidade torna o estudo de caso um tipo de pesquisa especialmente adequado quando se quer focar problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Embora o estudo de caso se concentre na maneira como uma pessoa ou grupo de pessoas trata determinados problemas, é importante ter um olhar holístico sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus pensamentos e ações. (GODOY, 2010, p. 121)

Segundo Merriam (1988)⁸, citada por Godoy (2010), o propósito deste estudo denota o interesse do pesquisador à compreensão dos processos sociais que ocorrem dentro de um determinado contexto, ou seja, a descoberta e a interpretação da situação, enfatizando significados aos envolvidos. Para tanto, Gil (2002) explica que o estudo de caso tem, como premissa:

[...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com

⁸ Cf. MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado [...].
(GIL, 2002, p. 41)

Por essa razão, a fim de atribuir maior credibilidade aos resultados do estudo de caso, utilizamos diversos procedimentos como análise dos documentos oficiais – Decretos do governo e as normativas da SMED emitidos durante o contexto pandêmico; os questionários e as entrevistas com os professores regentes 1 que ministraram o Componente Curricular de Língua Portuguesa; além da observação participante por parte da pesquisadora.

Nesta pesquisa, o estudo volta-se para cinco (5) professoras regentes nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I – anos iniciais –, nos anos de 2020 a março de 2022, no contexto da pandemia, um contexto inédito, recentemente vivenciado pelos profissionais da educação básica: o ensino de LP nas modalidades de ensinos remoto/híbrido, fazendo-se pertinente ser abordado e ter seu estudo problematizado no âmbito da pós-graduação. Dessa forma, propomo-nos a fazer um recorte temporal nos anos de 2020 a 2022 e evidenciar as percepções e os desafios vivenciados por esses profissionais dos anos iniciais na escola pública de Foz do Iguaçu, já aqui mencionada, no ensino das práticas discursivas de LP.

Em suma, consideramos a inserção desta pesquisa na abordagem qualitativa/interpretativista, do tipo estudo de caso, no campo da Linguística Aplicada. A seguir, abordamos a geração de dados e os fios condutores de análise.

1.2 A GERAÇÃO DE DADOS

A pandemia instaurada pela doença popularmente denominada Covid-19 trouxe implicações agravantes para a sociedade em geral, sobretudo, para o setor educacional. Devido à necessidade do *lockdown*⁹, as aulas presenciais foram suspensas, causando um cenário atípico aos professores e alunos da educação básica: o ensino e a aprendizagem por meio da modalidade de ensino remoto/híbrido que nunca havia sido experienciada antes.

Diante dessa problemática, selecionamos quatro instrumentos para a geração de dados, para cada um dos objetivos desta pesquisa: a revisão bibliográfica; a análise documental; o questionário; a entrevista; e a observação participante por parte da pesquisadora. Assim,

⁹ *Lockdown* é “uma palavra de origem inglesa e significa: isolamento ou restrição de acesso imposto como uma medida de segurança, podendo se referir a qualquer bloqueio ou fechamento total de alguma coisa, especialmente um lugar” (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lockdown/>. Acesso em maio de 2022).

trataremos de forma detalhada cada um desses instrumentos de geração de dados, de acordo com a ordem dos objetivos específicos listados neste estudo.

O primeiro objetivo específico – realizar revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I (anos iniciais) – demanda a revisão da literatura, em especial, dos seguintes documentos educacionais:

(i) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento basilar normativo, definido de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996) – orienta os currículos e as propostas pedagógicas do ensino público e privado da Educação Infantil ao Ensino Médio em todo o território nacional (BRASIL, 2018);

(ii) O Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÁ, 2019a) – documento de caráter normativo e obrigatório para a Educação Básica, que tem, como objetivo, orientar as instituições de ensino na elaboração das propostas pedagógicas de cada ano dos estudantes das redes públicas e privadas – Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Além disso, visa assegurar os direitos e objetivos de aprendizagens, considerando as especificidades que diferenciam as regiões do estado, os contextos sociais, econômicos e culturais;

(iii) A Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020), em que constam os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais¹⁰ que fundamentam as áreas do conhecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I – anos iniciais. A partir desse documento norteador, a SMED elaboraria os planejamentos trimestrais para as escolas municipais¹¹.

Além da revisão dos documentos supramencionados, realizamos revisão bibliográfica de dissertações, teses, artigos científicos que tratam da temática em questão – o ensino de LP nos documentos normativos para os anos iniciais. À vista disso, a leitura e a discussão provindas desses textos são evidenciados ao longo desta dissertação, majoritariamente no capítulo dois, no qual elencamos alguns autores: Brocardo *et al.* (2019); Costa-Hübes e Kraemer (2019); Esquinsani (2021); Geraldi (2015); Gerhardt e Amorim (2022); Guillen e Dallarosa (2021), Rajagopalan (2022); Lozano (2020); Marinoski *et al.* (2020); Menegassi *et al.* (2022); Záttera *et al.* (2019).

¹⁰ Referente aos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, abordamos de forma mais aprofundada no capítulo 2.

¹¹ Foram encontradas divergências quanto a esse documento, no que tange à elaboração dos planejamentos, descritas no capítulo 4.

A revisão bibliográfica permite ao investigador fazer um levantamento prévio da temática, (...) “verificar o que foi feito, por que e em que dimensões e profundidade foi abordado o problema que se pretende estudar” (RICHARDSON, 2012, p. 301). Ainda para Richardson (2012), a revisão bibliográfica na pesquisa social define-se como uma peça de apoio, um instrumento fundamental de caráter científico que acompanha o pesquisador em todo o processo investigativo, desde mesmo antes até após a conclusão da situação problemática. Além disso, concede embasamentos teóricos, credibilidade, segurança ao trabalho do pesquisador, pois novas abordagens, novos estudos por outro viés poderão surgir a partir do estudo em investigação, por outros profissionais da educação em relação ao ensino e aprendizagem na área de linguagens.

Por conseguinte, para cumprir o **segundo objetivo específico** – analisar os documentos oficiais do contexto pandêmico –, foram utilizados os Decretos Municipais e as Instruções Normativas da SMED que definiram medidas e orientações às instituições educacionais para o enfrentamento da pandemia decorrente da Covid-19 em Foz do Iguaçu, de 2020 até 2022.

A fim de atender esse objetivo, optamos também por um levantamento bibliográfico nas bases nacionais de indexação de dados – a Indexação *Scientific Eletronic Library On line* (Scielo.br) e no Google Scholar sobre produções científicas que versavam sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, sobretudo, o ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia. Para tanto, nem todas as produções contemplavam, especificamente, os indexadores apontados, porém encontramos algumas produções científicas produzidas em parte pelos professores e pesquisadores acerca suas experiências vivenciadas na modalidade de ensino remoto na rede municipal de Foz do Iguaçu como: Dourado e Lunardelli (2021); Viana e Nascimento (2021); Santos e Andrade (2021). Dentre outras obras que corroboraram com a discussão, apontamos: Arndt e Cruz (2020), Lanzasova (2020); Malanchen (2020), Cabral e Costa (2020); Ribeiro e Lima (2020); Saviani e Galvão (2021), Oliveira *et al.* (2021), Zandavalli (2020). É válido destacar que não foram observadas teses e dissertações na base de indexação relacionada à temática da pesquisa, em razão do tempo de produção e processamento desses documentos, uma vez que é um assunto recentemente vivenciado pela população mundial, especialmente para a educação.

No que tange aos documentos, Lakatos e Marconi (2003) esclarecem que eles pertencem à fonte primária e fazem parte dos arquivos públicos, podendo ser tanto das esferas municipal, estadual e nacional, como também as publicações parlamentares e administrativas, dentre outros, “os quais podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

A respeito disso, os documentos oficiais trazem informações “sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (AIRES, 2015, p. 42). Logo, os documentos oficiais apontados correlacionam-se com o objeto da presente pesquisa, merecendo atenção analítica e interpretativa dos dados apresentados no contexto pandêmico, os quais repercutiram na práxis pedagógica – um desafio ao trabalho docente em tempos de pandemia.

Dada essa importância, por parte da pesquisadora, houve o registro em diário da observação em modo contínuo no ambiente escolar, desde o início da interrupção das aulas presenciais, em meados do mês de março de 2020 até março de 2022. Acerca dessa prática, Marconi e Lakatos (2003) asseveram que:

[...] a observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194)

Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza a importância de o professor pesquisador, em sua observação, ao fazer uso do registro de suas percepções por meio de um diário, descrevendo com riqueza de detalhes sobre a comunidade que instiga. Essa prática evita que o pesquisador deixe de lembrar detalhes relevantes no decorrer da investigação. Em suma:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a também produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a prática buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências [...]. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Também foram utilizados outros métodos de geração de dados, como o questionário e a entrevista semiestruturada, a fim de atingir ao **terceiro objetivo específico** – descrever e discutir as percepções e os desafios vivenciados pelos professores do 4º e 5º ano, a respeito das modalidades presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, concernentes às práticas discursivas de língua portuguesa.

A justificativa para a escolha dos participantes desta pesquisa deu-se por meio da seleção dos professores que ministraram o ensino de Língua Portuguesa – especialmente para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental 1, visto que, nesses anos, aprofundam-se as experiências

com a língua oral e escrita concernentes às práticas de linguagem, conforme expresso na BNCC (2018):

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 88)

Com esse entendimento, a aplicação do questionário e da entrevista ocorreu nas dependências de uma Escola Municipal– Ensino Fundamental I, mantida pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, a qual atende aos dispositivos da Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ministrando o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com duração de nove anos, de acordo com a Lei Federal nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006¹².

A referida escola municipal¹³ está situada no município de Foz do Iguaçu no extremo oeste do Paraná, que faz divisa com o Paraguai (Ciudad del Este) e a Argentina (Puerto Iguazú). A cidade de Foz do Iguaçu é considerada um dos mais importantes destinos turísticos e econômicos do Brasil e conta com uma população de 257.971 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴, caracterizada por sua diversidade linguístico-cultural, com aproximadamente oitenta (80) nacionalidades.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola municipal de 2021, consta que a maioria dos educandos atendidos pela escola é do próprio bairro ou de bairros vizinhos. É possível constatar que a comunidade escolar é, em grande parte, de classe média baixa, possui empregos informais, sem registro em carteira de trabalho. As profissões mais recorrentes dos integrantes dessas famílias são: vendedor, prestador de serviços e doméstica. Observamos que o rendimento escolar dos alunos nos últimos cinco anos tem sido bom, podemos constatar que a maioria tem atingido os objetivos propostos pela escola e, conseqüentemente, eles têm sido aprovados.

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em mar. de 2022.

¹³ Por questões éticas, mantivemos o sigilo sobre a escola.

¹⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>>. Acesso em set. de 2022.

A escola objetiva sua ação educativa, fazendo-a fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da educação básica e da gratuidade escolar. A proposta é oferecer uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres – sinônimo de cidadania.

Dos recursos humanos, a instituição de ensino conta com 70 funcionários; o corpo docente é composto por cinquenta e um (51) professores/as. A escola faz atendimento para 849 alunos matriculados, divididos em trinta e duas turmas regulares do 1º ao 5º ano. Há atendimento no contraturno para os alunos da Sala de Recursos Multifuncional e Sala de Apoio à Aprendizagem, do 2º ao 5º ano. Além disso, conta com modalidades esportivas, recreativas e culturais para os alunos e comunidade em geral (para a comunidade, o atendimento ocorre no período noturno) no Centro Escola Bairro, prédio anexo à escola. A escola atende na forma presencial, respectivamente, as seguintes turmas:

TABELA 1: Turmas de 2021

Turma	Turno		Nº de Alunos
	Manhã	Tarde	
1º ano	1	1	47
2º ano	3	4	163
3º ano	3	3	153
4º ano	3	3	158
5º ano	3	3	151
SRM	1	1	41
SAA	5	5	230
Total			943

FONTE: Projeto Político-pedagógico (2021, p. 24)

Conforme demonstrado no quadro, enfatizamos apenas as turmas dos respectivos 4º e 5º anos. Em 2021, foram 12 turmas, compostas por três turmas em cada período (manhã e tarde). Por sua vez, o critério de seleção dos professores participantes da pesquisa ocorreu da seguinte maneira:

- (i) Somente os professores que lecionaram no 4º e 5º ano, os quais ministraram as aulas de Língua Portuguesa – designado como professor regente 1¹⁵;
- (ii) Os que apresentaram maior tempo de trabalho com as turmas de 4º e 5º anos;

¹⁵ O professor regente 1, além de ministrar a LP, ministra também os Componentes Curriculares de Matemática e Ciências. Em relação aos demais Componentes Curriculares como Geografia, História e Artes, assume um segundo docente, chamado de professor regente 2.

- (iii) Aqueles que vivenciaram as modalidades de ensinos: presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial no contexto da pandemia.

Portanto, em relação aos critérios de exclusão da pesquisa, reportamos aqueles professores que não atuaram com as respectivas turmas no contexto pandêmico, inclusive os professores do 1º ao 3º ano, considerando que, nessa etapa de escolarização, as crianças/estudantes ainda se encontram em processo de alfabetização.

No que tange ao questionário e à entrevista, Gil (2002, p. 115) conceitua:

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo, como objetivo, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999), o que, nesse caso, corrobora o objetivo da presente pesquisa. Além disso, para Seidman (1991), o motivo para realizar a entrevista seria o de termos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos.

Esse fato coincidiu com a real intenção da pesquisadora: investigar as vivências, as percepções e os desafios do trabalho docente no ensino das práticas discursivas nas modalidades de ensino que se apresentaram naquele contexto inédito – o ensino remoto/híbrido e presencial pós-recesso pandêmico. Com esse pressuposto para a obtenção dos dados da pesquisa, os instrumentos de geração de dados deram-se em momentos distintos, conforme segue:

1º momento: Aplicação do questionário (APÊNDICE 1) para cinco professoras regentes, sendo duas professoras que atuaram no 4º ano e 5º ano, as quais, em consequência das comorbidades, ficaram em teletrabalho, ministrando o ensino de língua portuguesa em modalidade estritamente remota, respectivamente, nos anos de 2020 até setembro de 2021¹⁶, e para as outras três professoras regentes do 5º ano, que trabalharam em modalidades do ensino presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial pós-pandemia.

¹⁶ Art. 1º: a partir do dia 13 de setembro de 2021, as instituições de ensino da rede pública e privada, no âmbito do Município de Foz do Iguaçu, poderão retomar o atendimento presencial com 100% (cem por cento) da capacidade, respeitando os protocolos de prevenção à COVID-19, que inclui o uso de máscara e higienização das mãos. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2021/2955/29541/decreto-n-29541-2021-dispoe-sobre-o-retorno-presencial-das-aulas-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em mar. de 2022.

2º momento: Realização da entrevista semiestruturada, por meio do uso de um aplicativo de gravação de voz (APÊNDICE 2), que ocorreu do ano letivo de 2022, na última semana do mês de março para as mesmas professoras que vivenciaram, de modos distintos, as modalidades de ensino no contexto pandêmico.

Desse modo, justificamos nossa escolha de seleção dos participantes, cujos nomes são fictícios, por questão ética. A pesquisa contou com cinco professoras, sendo três que trabalhavam com duas turmas: uma no período da manhã (4h) e outra no período da tarde (4h), totalizando 40 horas semanais – Aurora, Bianca e Cátia – e as outras duas, com carga horária de 20 horas semanais – Dulce e Érica – conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 1: Participantes da pesquisa

Professor regente 1	Carga horária	2020		2021		2022	
		Ano	Modalidade de ensino	Ano	Modalidade de ensino	Ano	Modalidade de ensino
Aurora	40h	4º	Remoto	5º	Remoto/presencial	5º	Presencial
Bianca	40h	5º	Remoto	4º	Remoto/presencial	4º	Presencial
Cátia	40h	5º	Teletrabalho	5º	Teletrabalho/presencial	5º	Presencial
Dulce	20h	5º	Teletrabalho	5º	Teletrabalho/presencial	5º	Presencial
Érica	20h	5º	Teletrabalho	5º	Teletrabalho/presencial	5º	Presencial

FONTE: A autora (2023)

As professoras participantes desta pesquisa são docentes que trabalham na rede municipal de ensino há mais de quinze anos e, no geral, lecionam na referida instituição escolar há mais de cinco anos. Ademais, possuem vasta experiência nos anos iniciais, sobretudo com os 4º e 5º anos do ensino fundamental, com atuações que variam de 8 anos até 25 anos de efetivo exercício com a docência com essas turmas.

Nessa composição, todas são mulheres, com uma história de vida em comum – são professoras. Cada qual com suas especificidades e particularidades, tanto na vida pessoal, quanto na profissional, e o fato de trabalharmos por muitos anos na mesma instituição escolar, seja como colegas de trabalho, ou como gestora desse grupo de docentes, acabamos de uma forma ou outra conhecendo e até participando um pouco da história de vida de cada uma delas, assim, como elas da minha.

Haja vista que, no processo da interação discursiva, as palavras têm significado, pois ao tomar parte do diálogo, “permite a troca de experiências entre as pessoas [...], estabelecendo a

interação com o outro pelo fato de compartilharem conhecimentos, valores, sentidos, seu modo de ser e pensar” (KRAEMER, LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 76), nesses dizeres, contextualizamos os partícipes desta pesquisa:

A professora Aurora é mãe, esposa, dotada de empatia, carisma e muito profissionalismo na docência, sendo, inclusive, madrinha de batismo de alunos, o que pode presenciar enquanto coordenadora da sua turma. A Professora Bianca é uma profissional que enfrenta um quadro instável de saúde, mas se desdobra entre os cuidados dos afazeres domésticos e os cuidados com a mãe já idosa. Em meio de tudo isso, leciona oito horas por dia, encantando a todos com sua disposição e com sua criatividade ao trabalho docente. Sobre a professora Cátia, mulher mantenedora do seu próprio sustento, batalhadora, guerreira, mãe solo que não mede esforço na criação do seu filho, há vinte e cinco anos está no chão da sala de aula. A professora Dulce, com uma filha pequena, iniciou a graduação de Pedagogia e, no período de sua formação, foi estagiária na instituição em que leciona e há dezesseis está em efetivo exercício na docência, especialmente com os quintos anos. Em relação à professora Érica, é mãe, musicista, leciona em duas escolas, em municípios distintos (Foz do Iguaçu e Santa Terezinha) e atua com os quintos anos há doze anos.

Assim, após a breve apresentação acerca das participantes envolvidas neste estudo, apresentamos um quadro explicativo das etapas da pesquisa:

QUADRO 2: Etapas da pesquisa

Etapas	Procedimento	Objetivos	Capítulo
Etapa 1	Revisão bibliográfica	Objetivo específico 1: 1. Realizar revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I (anos iniciais).	Capítulo 2
Etapa 2	Análise documental	Objetivo específico 2: 2. Analisar os documentos oficiais, os Decretos Municipais e as Instruções Normativas da SMED, que definiram medidas e orientações às instituições educacionais para o enfrentamento da pandemia decorrente da Covid-19.	Capítulo 3
Etapa 3	Aplicação do questionário e entrevista semiestruturada Observação participante Análise dos dados	Objetivo específico 3: 3. Descrever e discutir as percepções e os desafios vivenciados pelos professores do 4º e 5º anos, a respeito das modalidades presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, concernentes às práticas discursivas de língua portuguesa.	Capítulo 4

FONTE: A autora (2023)

Ademais, tendo em vista o fato de que esta pesquisa envolveu seres humanos, através do contato com os participantes por meio de questionários e entrevistas, após a elaboração do questionário e da entrevista por parte da pesquisadora, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Somente com o parecer favorável do Comitê de Ética, efetivamos a aplicação dos instrumentos de geração de dados, os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Também asseguramos a privacidade dos participantes, tendo as identidades e os dados pessoais fornecidos ao estudo associados com pseudônimos.

1.3 OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE

Por fim, trataremos dos fios condutores de análise da pesquisa – pautada na compreensão teórica e metodológica do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin. Para Volóchinov¹⁷ (2021) e o Círculo de Bakhtin, a realidade fundamental da língua é a interação discursiva, pois a língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, isolada dos enunciados do falante, *mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de vários enunciados* (VOLÓCHINOV, 2021, p. 218- 219 grifos do autor).

A partir dessa compreensão e considerando os pressupostos da filosofia bakhtiniana, Costa-Hübes (2017) explica que, se queremos estudar a linguagem e sua manifestação real e concreta, precisamos, antes de tudo, considerar o sujeito, o contexto e seu discurso: o lugar, o momento histórico de produção, os interlocutores, as motivações, os interesses, os valores etc. Dado que o sujeito planeja, projeta, organiza e expressa-se por meio do discurso que possibilita seu contato com o mundo, de modo que “é nessas manifestações que o sujeito, segundo Bakhtin, se auto revela, sempre motivado pela situação de interação que o envolve” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 553).

Nesse sentido, para a filosofia das ciências humanas, Bakhtin (2016) especifica que toda teoria tem um objeto de estudo e, nesse caso, o objeto de estudo das ciências humanas é o homem social que se expressa por meio de textos, o texto como enunciado, “um enunciado voltado para o tripé pergunta-resposta-pergunta do outro” [...] o qual “o texto é enfocado como um organismo vivo e um diálogo entre os sujeitos que o articulam” [...] (BAKHTIN, 2016, p.

¹⁷ Nesta pesquisa, utilizamos a grafia correspondente ao nome do filósofo russo inscrita na obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, traduzida pela Editora 34, no ano de 2021.

165). Em virtude disso, devem ser considerados os pressupostos da pesquisa em ciências humanas, quando

[...] estamos interessados na especificidade dos pensamentos, sentidos, e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2016, p. 72, grifo do autor)

Além disso, para Bakhtin (2016, p. 71 grifos do autor): “O texto é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências)”, a única que pode provir essas disciplinas e esse pensamento, assim, o homem não pode ser estudado fora do texto. Logo, todo texto-enunciado tem um falante, que revela sua intenção ao outro de forma única, individual e singular. Ruiz (2017) aclara que, para Bakhtin, os enunciados materializam os discursos, concebidos como um conjunto de relações de sentido que estão impregnados de relações dialógicas, ou seja, “é preciso estabelecer com a palavra de outrem [...] relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p. 66).

O Círculo de Bakhtin considera, ainda, que os discursos são constituídos por relações dialógicas, ideológicas e valorativas. Nesse sentido, propuseram diretrizes metodológicas na análise do estudo da língua(gem): o método sociológico para os estudos nas ciências humanas – uma concepção dialógica da linguagem, “porque os sujeitos ao se anunciarem, [...] estão situados em contextos socioideológicos definidos, e o uso da língua é inseparável dessa situação concreta de uso, dos seus falantes e dos valores ideológicos” (RUIZ, 2017, p. 43).

Dessa forma, qualquer corrente de estudo que desconheça a natureza do enunciado dos diversos gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística debilita as relações da língua com a vida, redundando em mero formalismo e abstração, deformando a historicidade da investigação. (BAKHTIN, 2016).

Na égide dessa orientação, os estudiosos brasileiros dos conceitos-chave do Círculo de Bakhtin conceituam o método Análise Dialógica do Discurso (ADD), de modo que, nesta dissertação, estamos inspiradas pela ADD, porém, utilizamos o termo geral – Estudos Dialógicos da Linguagem –, haja vista que o filósofo russo dedicava-se não apenas à linguística, com questões lógicas como Saussure¹⁸, mas também à questão do enunciado e do discurso e, sobretudo, às relações dialógicas (SOBRAL; PAULA; FRANCO, 2020).

¹⁸ Costa-Hübes *et al.* (2019) explicam que os estudos saussureanos vieram contrapor o viés subjetivista idealista – a concepção de linguagem como expressão do pensamento – a qual compreendia que o pensamento do indivíduo se organizava de forma lógica, a comunicação partia do interior da mente para o exterior social, desconsiderando

Nessa premissa, Costa-Hübes (2017) reafirma o exposto pelos autores que se apoiam em Bakhtin, considerando a realidade circundante do sujeito e de seu discurso manifestado no texto-enunciado que é produzido por ele. Com o exposto, Corrêa da Rosa *et al* (2015, p. 146) anunciam, em consonância com Bakhtin e Volóchinov:

Esses textos-enunciados, por sua vez, são construídos na/para interação, no diálogo com outros textos -enunciado, uma vez que organizamos nosso discurso tomando como referência o que já foi dito em outras situações. É nessa inter-relação entre os textos-enunciado que sustenta o princípio dialógico[...]

Assim, analisamos, nesta pesquisa, não apenas o processo e o produto do texto dos documentos aqui estudados, os discursos dos professores e os falantes desta pesquisa, mas o contexto em situações concretas de interação e significação dos textos-enunciados por meio dos diálogos com outros textos-enunciados, no caso, as múltiplas vozes que circundam esta dissertação. Nesse excerto, respaldamo-nos nos dizeres de Lunardelli (2020):

Estamos em busca do diálogo... do diálogo efetivo sobre os gêneros discursivos [...] efetivo não significa pacífico nem definitivo, porque o diálogo não remete apenas o acordo; o diálogo que evidenciamos é bakhtiniano, em que há palavras e contrapalavras, embate, tensão, movimento e ação. (LUNARDELLI, 2020, p. 17)

Por conseguinte, o estudo da prática da língua(gem), expresso em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2021) propõe três etapas em ordem metodologicamente da análise sociológica da língua:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação a estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros discursivos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220)

as relações dialógicas sociais e históricas inerentes ao processo de interação entre os sujeitos. Segundo Saussure, a língua deveria ser estudada em função de sua estrutura social, “a estrutura organizacional da língua escrita e não da fala, tendo em vista que considera a fala como ato individual e, portanto, não deve ser engessada dentro de um sistema linguístico” (COSTA-HÜBES *et al.*, 2019, p. 72). Logo, essa concepção de linguagem foi denominada, por Volóchinov, como objetivismo abstrato, por não considerar em seu contexto de uso, as relações concretas da língua(gem). Assim, posteriormente, Geraldí renomeia essa classificação como: expressão do pensamento (Subjetivismo idealista) e instrumento de comunicação (Objetivismo abstrato) (COSTA-HÜBES, 2019).

Com base nesse excerto, os estudos da forma da língua só se efetivam se fundamentados na análise do enunciado, concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socioideológica. Com esse entendimento, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a, p. 120) propõem uma análise da língua(gem) que considere:

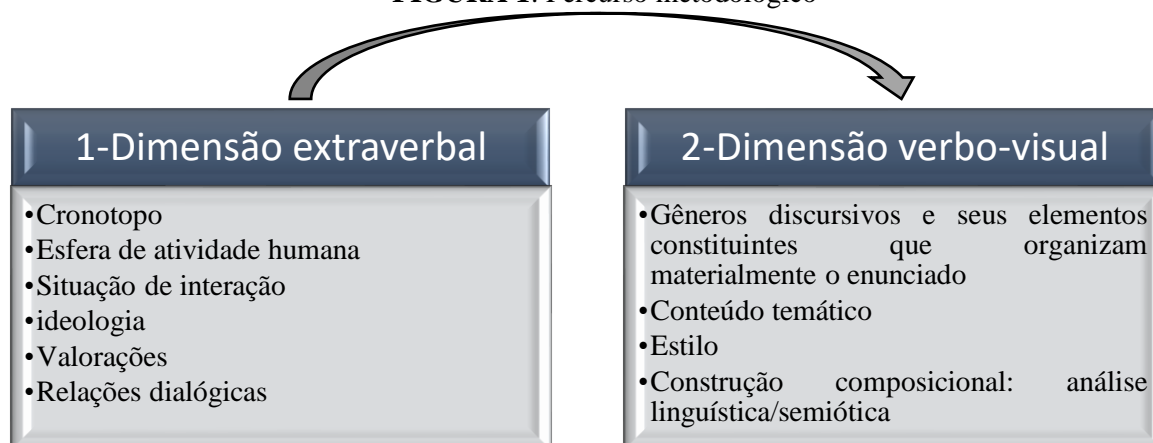
- a. O estudo da língua viva, da língua como discurso, da língua como interação social;
- b. O estudo da língua sob o âmbito da enunciação;
- c. O estudo do enunciado como unidade concreta e real da língua em uso;
- d. O estudo da língua a luz do imbricamento entre relações lógicas e dialógicas;
- e. O estudo da língua responsivo a sua orientação social;
- f. O estudo da língua que analise aspectos da entonação expressiva, da seleção e da disposição dos elementos formais linguísticos no interior da enunciação;
- g. O estudo da língua engendrado na relação entre gramática e estilística.

Ademais, essa orientação é retomada na obra de Bakhtin (2016), intitulada “Os Gêneros do Discurso”, quando aponta os três elementos constituintes para o estudo do gênero discursivo, como: “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – “integram como inseparáveis a totalidade do enunciado e são determinados em iguais proporções pela especificidade de um campo definido da comunicação” (BAKHTIN. 2016, p. 159).

No percurso teórico-metodológico, o ponto de partida é o estudo do texto-enunciado que, segundo Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021), só pode ser compreendido na medida em que forem considerados não só o contexto extraverbal, ou seja, o contexto de produção, mas também os elementos verbovisuais, visto que somente a análise dos termos verbovisuais por si só torna-se insuficiente, pois ele depende do contexto extraverbal para significar.

Embora “não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a texto e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (BRAIT, 2021, p. 14). Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019) apresentam o percurso analítico sob o viés metodológico do paradigma dos estudos dialógicos, o qual orienta a pesquisa, na perspectiva de compreender o sujeito falante, conforme demonstra a figura, exposta à página seguinte:

FIGURA 1: Percurso metodológico



FONTE: Franco, *et al.* (2019, p. 288), adaptada pela autora.

Sob esse panorama, Franco *et al.* (2019) apresentam conceitos fundamentais, ou seja, os fios condutores das obras do Círculo de Bakhtin para os estudos dialógicos da linguagem, tais como: discurso, enunciado, relações dialógicas, ideologia, valoração e cronotopo. Trazemos uma breve explanação desses conceitos fundacionais. Franco *et al.* (2019) afirmam que, para o Círculo de Bakhtin, o discurso é concebido como língua viva, concreta, a língua que medeia as situações de interação, de modo que os discursos são desenvolvidos por meio das relações dialógicas definidas pelo marco espaço-temporal, que se materializa na forma de enunciado. As relações dialógicas, no entendimento dos autores, são relações semântico-ideológicas valorativas, caracterizadas como relações de sentido que se constituem por meio do diálogo com outros discursos, tal que o discurso é sempre entrelaçado por relações dialógicas.

Acerca do conceito bakhtiniano de cronotopo, entendemos que o discurso é engendrado por relações dialógicas, ancorado por um tempo e um espaço (FRANCO *et al.*, 2019). E é nesse recorte de tempo-espaço de interação, de acontecimentos que situamos esta pesquisa: o acontecimento do contexto pandêmico na esfera educacional. Nesse sentido, Rohling (2020) traz a definição de cronotopo expressa por Bakhtin¹⁹:

a interligação essencial das relações de tempo, em que pese a inseparabilidade do espaço e tempo. Nessa relação, há um processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais do homem histórico e real que neles se revela, e nesse processo transcorre de modo complexo e descontínuo [...].

Em conformidade com o excerto e as discussões de Bakhtin, retomados por Oliveira e Acosta Pereira (2022), a interação ocorre em inúmeras esferas e nas mais diversas situações, de

¹⁹ O texto de Bakhtin estudado por Rohling: BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975].

modo que cada situação vivenciada, cada enunciado é único e irrepetível. Isso significa que as relações de tempo e espaços também o serão e, conseqüentemente, as situações de interação ressignificam-se, assim como as relações espaço-temporais.

Franco *et al.* (2019) afirmam que, nos escritos do Círculo, sem signo não há ideologia, pois todo signo é ideológico por natureza e traz um valor social, possibilitando compreender, apreender e avaliar a realidade social e suas múltiplas nuances. Em relação à valoração ou avaliação social, os enunciados têm sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre em um posicionamento constitutivo de sentidos. Para Volóchinov (2021, p. 98, grifos do autor), “*a palavra é o fenômeno ideológico par excellence*”, pois faz a ligação do eu com o outro; por intermédio da palavra, constituo a mim mesmo a partir do ponto de vista do outro e, por fim, o entendimento da coletividade.

A partir dessa compreensão, nesta pesquisa, o enfoque será em relação aos conceitos bakhtinianos de: **i)** cronotopo, pois diz respeito ao cronotopo pandêmico; **ii)** textos-enunciados estudados, nas suas duas dimensões: o extraverbal e verbovisual; e **iii)** gêneros discursivos, importantes para o processo de ensino das práticas discursivas em LP.

Assim sendo, no capítulo seguinte, trataremos dos textos-enunciados dos documentos educacionais vigentes que abordam a área de Linguagem, especificamente do Componente Curricular de Língua Portuguesa no ensino fundamental I, nas seguintes esferas: federal, estadual e municipal.

2. A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Neste capítulo, discorreremos de forma breve sobre o percurso da educação básica no contexto do ensino fundamental, as especificidades, as etapas e os objetivos do 1º ao 5º ano – sobretudo, com enfoque nos 4º e 5º anos do ensino fundamental I – anos iniciais, etapa de ensino desta investigação. Para isso, abordamos os documentos educacionais vigentes que tratam da área de Linguagem, especificamente do Componente Curricular de Língua Portuguesa no ensino fundamental I, nas seguintes esferas:

- i) em nível federal: o documento parametrizador dos direitos e objetivos de aprendizagem é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- ii) em nível estadual – o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, segue o mesmo princípio parametrizador do governo federal, que orienta as escolas na elaboração das propostas pedagógicas de modo que assegurem os direitos e objetivos a todos os estudantes paranaenses;
- iii) e, por último, em nível regional: a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) – Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Pública Municipal – Região da AMOP atende os mesmos princípios dos documentos normativos anteriores e visa atender às necessidades pedagógicas dos municípios que compõem a referida região.

Por conseguinte, na seção sobre o trabalho com as práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), explicitamos a concepção dialógica da linguagem e a concepção interacionista. Logo em seguida, abordamos as práticas discursivas: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos) e, por último, a inserção dos gêneros discursivos nessas práticas.

2.1 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM BREVE PERCURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS ESPECIFICIDADES

A educação brasileira tem passado por transformações intensas nas últimas décadas, sobretudo, no que diz respeito à qualidade do ensino educacional e à elaboração dos documentos oficiais normativos que regulamentam o ensino na educação básica. A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária, estabelecendo princípios

relevantes, conforme especifica o Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2022, p. 115).

Com o intuito de assegurar e garantir os direitos adquiridos por meio da Legislação Constitucional de 1988, deu-se a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, por meio da Lei Federal nº 8069. O ECA estabeleceu, em seu Art. 2, a definição para o termo criança: considera-se a pessoa até doze anos de idade incompletos, enquanto adolescente é aquele entre doze e dezoito anos idade (BRASIL, 2010).

Assim, tanto a Lei Federal de 1988 quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmam a responsabilidade de todos os segmentos da sociedade em assegurar os direitos vigentes pela lei brasileira, com o fiel propósito de amparar e preservar quaisquer arbitrariedades que possam prejudicar a criança ou o adolescente, seja nos aspectos sociais, afetivos ou cognitivos. Tais segmentos devem, sobretudo, proporcionar um processo educacional de qualidade, visto que as experiências vivenciadas, nesse período, pelas crianças são cientificamente reconhecidas por afetar profundamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional (24/08 – DIA DA INFÂNCIA)²⁰.

Nessa perspectiva, para Siécola (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, é considerada como a normativa que regulamenta e preconiza os princípios norteadores do ordenamento educacional geral de toda a educação brasileira. Ao mesmo tempo, a LDBEN nº 9394/1996 veio consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação básica, principalmente com o ensino fundamental, de modo a propiciar a todas as pessoas formação básica para o exercício da cidadania, assim como condições de aprendizagem na escola, conforme consta no art. 32:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2020a, p. 24)

²⁰ Disponível em <<https://bvsmms.saude.gov.br/24-8-dia-da-infancia-2/>>. Acesso em out. de 2022.

Entretanto, segundo preconiza Siécola (2018), desde a promulgação da Lei nº. 9394/96, a LDBEN reconfigurou o sistema educacional do país em dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica²¹, atualmente, abrange três etapas – Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Todavia, nas décadas de 1970 e 1980, a expansão de oportunidades de escolarização resultou em um número expressivo de estudantes matriculados na escola básica, mas com altos índices de repetência e evasão escolar no ensino fundamental. Com esses resultados agravados em relação ao ensino e à aprendizagem, os indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae) do Ministério da Educação e do Desporto evidenciaram a necessidade da revisão do projeto educacional no país, a fim de assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997).

Assim, deu-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), em 1997. Sua função não se acentuou na elaboração de modelo curricular homogêneo e normativo, mas em um conjunto de proposições que pudesse atender o sistema educacional dos estados e municípios na contemplação das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Cabe referir que sua maior proposição foi o processo de construção da cidadania, ou seja, fornecer subsídios para a organização dos currículos escolares, “tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos” (BRASIL, 1997, p. 13).

Segundo o que consta nos PCN, naquele momento histórico, a pretensão do documento não foi resolver todos os problemas que afetavam a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas a busca por ações para uma melhoria na qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, Lozano (2020) enfatiza que a educação básica, ao englobar nove anos de ensino obrigatório, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, significou mais tempo e mais estudantes na escola e, dessa forma, as diferenças sociais, econômicas e culturais tornaram-se visíveis. Entretanto, o objetivo em assegurar o padrão da qualidade de ensino e aprendizagem naquele contexto histórico repercutiria para o aperfeiçoamento da educação básica.

Diante desses apontamentos, a fim de cumprir com os preceitos da Constituição Federal e da LDBEN, em 2013, foram criadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), centradas “pela emergência da atualização das políticas educacionais que

²¹ Conforme consta no Art. 22 da LDBEN: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2020a, p.18).

consubstanciem o direito de todo o brasileiro a formação humana e cidadã e formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) têm, como princípio norteador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), que está sob a vigência da Lei Suprema, a Constituição de 1988, estabelecida na Resolução CNE/nº2, de 7 de abril de 1998²². Assim sendo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

As DCNEB esclarecem que cada etapa da educação básica tem sua finalidade, de modo que os sujeitos – crianças, jovens, adolescentes e adultos em seus diferentes ciclos de desenvolvimento – são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem, são cidadãos de direito e deveres em construção, os quais, com suas diversidades, sejam elas “físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 35).

Enfatiza-se, ainda, na legislação, que os objetivos definidos da Educação Infantil sejam articulados de forma continuada nas etapas do ensino fundamental I e II, de tal modo que os aspectos supracitados se tornem priorizados na formação do sujeito e que sejam complementados com ações da família e da comunidade. Por conseguinte, a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, conforme propõe a emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009, p. 8). Nesse sentido, a educação básica é dividida em três etapas:

(i) a Educação Infantil – creche para as crianças de zero (0) até 3 (três) anos de idade e pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos;

(ii) Ensino Fundamental – abrange a faixa etária dos estudantes dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e estende-se, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. Sua matrícula é obrigatória nos casos em que a criança tenha 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme consta no artigo 32 da LDBEN;

²² Resolução CNE/nº2, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>>. Acesso em jul. de 2020.

(iii) Ensino Médio – do 1º ao 3º ano, duração de três anos consecutivos, para estudantes a partir dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos, como preparação para a conclusão do processo formativo da educação básica, de acordo com o art. 35 da LDBEN.

Por sua vez, o ensino fundamental tem duração de nove anos e é subdividido em anos iniciais e anos finais, da seguinte maneira:

(i) anos iniciais – refere-se às turmas do 1º ao 5º ano, abrange as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade;

(ii) anos finais – refere-se às turmas do 6º ano ao 9º ano, abrange as crianças de onze aos quatorze anos de idade.

A implementação do ensino fundamental com duração de nove anos foi introduzida de forma gradativa, a partir de 2006, por meio da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro²³. Naquele momento, foi concedido um prazo para que os sistemas de ensino pudessem realizar as adequações necessárias e, dessa forma, sua real efetivação ocorresse até 2009. A partir do ano de 2010, o ensino fundamental de 9 (nove) anos deve ser assegurado a todos, respeitando a carga horária anual de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas relógio e 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar.

Posto isso, o Plano Nacional de Educação²⁴ (PNE), aprovado pela Lei nº. 13.005 de 2014, tem, como objetivo central, definir metas e estratégias de implementação, a fim de [...] “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p.14), em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto,

[...] é demandada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), particularmente em sua Meta 7, Estratégia 7.2, que prevê, até o final da vigência do Plano, assegurar que todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80%, pelo menos, o nível desejável. (BOF, 2022, p. 13)

A partir disso, em 2015, iniciou-se o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), com a finalidade de oferecer aos estados e municípios um

²³ Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em abr. de 2022.

²⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, é um documento que define as 20 metas para a educação, constituindo “uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade” (BRASIL, 2015, p. 11).

princípio organizador de seus Currículos, indicando “as *aprendizagens essenciais* a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BONINI; COSTA-HÜBES; 2019, p.18, grifos dos autores).

No entanto, segundo Aguiar (2018, p. 14), em sua análise de mérito quanto à construção da BNCC²⁵, a metodologia foi denominada como participativa pelo MEC, mas, naquele contexto histórico, privilegiou especialistas e subalternizou “o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria”.

A autora supracitada explica ainda que, com a derrubada do governo constitucional, por meio do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, o MEC ficou sob nova gerência, evidenciando “que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado e, não nos objetivos da gestão democrática” (AGUIAR, 2018, p. 08).

O fato é que o MEC definiu quais contribuições seriam acolhidas para a “terceira versão” do documento basilar, por meio da formalização de um Grupo Gestor, apresentada ao CNE para análise e aprovação. Tanto é que, “no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática”. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 07). Nas palavras dos autores,

²⁵ De acordo com Aguiar (2018), em 2015, para a preparação da BNCC, cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar o documento base que resultou na “primeira versão”: “Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. Em maio de 2016, a “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso. O Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio” (AGUIAR, 2018, p. 11).

Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada à concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 07)

Portanto, a BNCC configurou-se como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida no governo de Michel Temer, uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, conquistadas nas últimas décadas, especialmente em relação ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018).

Posto isso, o Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, aprovou, em dezembro de 2017, a BNCC, de caráter normativo, em duas partes – a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, a versão completa do sistema básico de educação, o Ensino Médio, que foi aprovada pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares.

Desse modo, o documento da BNCC indica os direitos de aprendizagem essenciais em dez (10) competências gerais²⁶, que orientam o desenvolvimento escolar das crianças/estudantes nas três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Além disso, podemos observar que os direitos e objetivos são comuns ao longo das etapas da Educação Básica, contudo, sabemos que cada região do país tem suas especificidades e os currículos devem contemplar a realidade social e cultural de cada local. Nesse sentido, Bonini e Costa-Hübes (2019) explicam:

[...] a Base é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel está justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e municípios. [...] estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar seus objetivos. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o destino onde se quer chegar. O currículo traça o caminho. As redes de ensino têm “autonomia” para elaborar ou adequar seus currículos, desde que estejam de acordo com os estabelecidos na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos políticos e pedagógicos. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 33)

Diante do exposto, compreendemos que cada estado deve considerar a realidade educacional e elaborar seus currículos, tendo, como pressuposto, o princípio legal da educação,

²⁶ Destacamos que as competências gerais, propostas para as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estão descritas no documento da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 09). Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em jun. de 2022.

a LDBEN 9394/96, que prioriza um ensino de qualidade, igualdade e equidade para todos, considerando as diferenças dos estudantes para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse fato fez necessária a elaboração do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, considerando as características regionais, sociais e educacionais do estado do Paraná (PARANÁ, 2019a).

Assim sendo, o ensino fundamental I – anos iniciais, etapa considerada, como a própria nomenclatura já define, fundamental, contempla o processo de escolarização das crianças do 1º ao 5º ano, a partir da faixa etária de seis a dez anos de idade. Em observância, nessa etapa da educação básica, as crianças estão passando “por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 55). Portanto:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas (...) com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018, p. 58)

Com base nessa afirmação, o trabalho pedagógico do docente deve ser organizado na continuidade de aprendizagem entre uma etapa e outra, com ênfase nas peculiaridades de cada uma delas, sobretudo, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Cury (2008, p. 295) exemplifica que (...) “a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”. Em virtude disso, atribui-se aos Anos Iniciais “o papel de cerne desse tronco, por ser a fase da escolarização que atua como sustentação e suporte ao desenvolvimento das demais fases ou etapas da vida acadêmica do estudante” (VIANA; NASCIMENTO, 2020, p. 83).

Apesar dessa compreensão, observamos que o documento basilar para o ensino de Língua Portuguesa traz orientações teórico-metodológicas de forma breve:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a **progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores** e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças [...]. **Ampliam-se** a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 57, grifo nosso)

É possível verificar que se trata de uma orientação didático-metodológica geral aos objetos de conhecimento voltados ao período da alfabetização, ao qual sucede para os demais anos, sem uma abordagem específica ao 4º e 5º ano do ensino fundamental 1, segundo a BNCC:

[...] os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, [...] do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (BRASIL, 2018, p. 93)

Por conseguinte, o Referencial Curricular do Paraná (2019a) traz as mesmas orientações quanto às especificidades dos Anos Iniciais na área de linguagem – Língua Portuguesa para os anos iniciais – acerca dos pressupostos dos objetivos de aprendizagem do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Repete, neste caso, que “os eixos de integração devem ser considerados em situações enunciativas concretas pelos campos de atuação/esferas de circulação” (2019a, p. 208). Desse modo, os eixos de integração:

Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos/Escrita devem estar articulados a fim de que, particularmente nos dois primeiros anos, haja a sistematização da alfabetização e os conhecimentos linguísticos sejam desenvolvidos nos três anos seguintes, por meio da progressiva análise do funcionamento da língua. À medida que se amplia esse conhecimento, expande-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura de textos de nível de complexidade crescente, bem como ampliam-se as estratégias de produção de textos de diferentes gêneros discursivos. (PARANÁ, 2019a, p. 158)

Assim, segundo a proposição do referido documento, nos dois primeiros anos do ensino fundamental I, o foco da ação efetiva pedagógica do professor deve ser centralizado no processo da alfabetização com o desenvolvimento de práticas diversificadas de letramento e a ortografização, o que se estende do 1º ao 5º ano. Para o 3º ano, seguem-se os mesmos objetivos dos dois anos anteriores e a efetivação plena do processo de alfabetização, bem como a sistematização da compreensão leitora, a escrita de textos com a complexidade adequada à faixa etária, além de outros aspectos concernentes às práticas discursivas.

Ademais, quanto ao 4º ano, é estipulado para crianças de nove anos de idade, visando ao desenvolvimento do aluno, ao aprimoramento e à consolidação dos conhecimentos

adquiridos na área da linguagem. Já o 5º ano – a última série dos anos iniciais e que está voltada para as crianças de dez anos de idade – busca ampliar e aprofundar as práticas de linguagem aprendidas ao longo do ciclo, preparando a criança/estudante para o processo de transição, ou seja, para o ingresso ao 6º ano – a partir daí conhecido como anos finais do ensino fundamental.

Em suma, é adotada a compreensão que, ao longo dos cinco anos, o conhecimento deve ser construído de forma progressiva, consolidando as aprendizagens anteriores, ampliando e intensificando gradativamente as práticas de linguagem e interação, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem, considerando as experiências vividas pelas crianças, bem como seus interesses. Em uma perspectiva geral, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 39),

[...] é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional. (BRASIL, 2013, p. 39)

Mediante o exposto, sabemos que: [...] “Professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental em geral são responsáveis pela turma o ano inteiro, atuando majoritariamente de forma multidisciplinar” (CARVALHO, 2018 p. 122). Assim, pertence ao docente a relevante tarefa em ministrar determinados conteúdos específicos em relação aos Componentes Curriculares: Matemática, Ciências da Natureza e, especialmente, Língua Portuguesa, com a intenção de atender a um dos objetivos do ensino fundamental, segundo os preceitos da LDBEN: “a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2020a, p. 24).

Na próxima seção, dissertamos sobre o ensino de LP do ensino fundamental I – anos iniciais – datados nos documentos curriculares, a fim de analisar/compreender como os gêneros discursivos e as práticas discursivas de LP são apresentados nesses documentos. Respaldamos nas leituras e discussões críticas providas dos autores que tratam da temática.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por mudanças significativas desde a década de 1980, devido à abertura política resultante das manifestações populares, considerando as discussões em torno de diversos temas voltados à questão do uso e ensino da língua nas escolas. Consideramos, nesse sentido, que “o ensino de Língua Portuguesa foi orientado durante muito tempo, por uma perspectiva gramaticeira: “Essa compreensão sustentava-se no ensino das normas estruturais da língua(gem), na arte do bem falar e do bem escrever” (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 70-71).

Esse tipo de ensino mostrou-se ineficiente em relação à questão do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental. Assim constam, na parte introdutória dos PCN, alguns dos percalços em garantir o trabalho com a linguagem:

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais [...] estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série [...]. (BRASIL, 1997, p. 19)

Em síntese, Lanzasova *et al.* (2020) esclarecem que o ensino tradicional de Língua Portuguesa, ao invés de habilitar os brasileiros a expressarem-se em língua portuguesa em diferentes contextos, acabou resultando em um crescente número de analfabetos funcionais ou de pessoas que não conseguiam interagir nas mais diversas situações comunicativas. Assim, segundo Geraldi (2015), os professores, insatisfeitos com os resultados do seu trabalho em sala de aula, queriam encontrar novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa.

Com o início do processo de redemocratização no país, muitos intelectuais universitários militavam para uma educação pública de qualidade. Desse modo, “um diálogo frutífero estava em andamento e quando as secretarias começam a elaborar suas propostas curriculares fazem-no contando [...] sobretudo, com a presença de professores que precediam o chão da escola” (GERALDI, 2015, p. 382).

Nesse viés, repercutiram as discussões e produções empreendidas pelas universidades e pelos estudiosos em linguagem concernentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua

materna²⁷, como foi o caso de Geraldi (1984), Ilari (1985)²⁸, dentre outros. Começava a delinear-se uma nova abordagem e compreensão sobre a concepção da linguagem, uma proposta de linguagem como forma de interação, de modo que o texto passou a ser considerado como unidade de ensino e aprendizagem. Essa concepção foi incorporada no documento publicado em 1997 – os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e, posteriormente, na BNCC. Segundo as ponderações de Geraldi (2015, p. 384):

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem serão extraídas para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Para Bakhtin (2016), o texto é o ponto de partida para qualquer disciplina nas ciências humanas. Em consonância com o pensador russo, Rossi e Souza (2019) asseveram que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Com base nessa premissa, muito se tem discutido sobre o ensino da língua portuguesa desde a publicação dos PCN (1997), sobretudo, o ensino dos gêneros discursivos.

Sendo o texto considerado o objeto norteador do ensino e aprendizagem de LP, discorreremos, neste ponto, sobre as compreensões dadas nesses documentos oficiais, os PCN e a BNCC. No caderno de Língua Portuguesa dos PCN (1997) do ensino fundamental I – 1º e 2º ciclos – é esclarecido que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da

²⁷ Alguns autores, como Geraldi (1984) referem-se à Língua Portuguesa como língua materna, porém compreendemos que língua materna não é somente a primeira língua ou a língua oficial em território nacional: “A Língua Materna ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também frequentemente a língua da comunidade. [...] A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1” (SPINASSÉ, 2006, p. 05).

²⁸ Os autores apontados são citados por Geraldi (2015) em sua obra **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>>. Acesso em jul. de 2022.

ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23)

O documento aponta as características dos enunciados: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional que são oriundas das ideias bakhtinianas, embora a compreensão dada para o gênero seja especificada pelo próprio documento, como *família de textos*. Assim, observamos que os gêneros surgem no documento como um importante objeto de aprendizagem, pois fornecem ao aluno ferramentas para agir nas mais diversas situações de letramento/ práticas sociais, porém, no decorrer do texto, o gênero vai agregando perspectivas distintas em sua noção como: texto, gênero e tipo ao qual vão se sobrepondo em uma espécie de bricolagem (BATISTA, 2018).

Nesse sentido, concordamos com Batista (2018), pois o documento apresenta lacunas teóricas e/ou tratamento conceituais divergentes, ora se aproxima da concepção dialógica de linguagem, ora das contribuições do interacionismo sociodiscursivo²⁹. Pautamo-nos nas compreensões dos estudos de Rojo e Barbosa (2015), em relação aos conceitos bakhtinianos de gênero do discurso. Segundo as autoras:

Assim, o **gênero dá forma**, sim, mas a um **discurso**, a uma **enunciação**. Isso porque o que interessa [...] e a significação/tema prenhe da **ideologia** e da **valoração**, único fim de um enunciado vivo. Por isso **forma de discurso, enunciação**. E não **forma de texto, de enunciado**. Por isso, também, depois, gêneros **discursivos ou de discurso** e não **de texto/textuais**. [...] O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, [...]. Não importa tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e significações. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42, grifos das autoras)

Ademais, Geraldi (2015) pondera que o gênero se constitui em potencial instrumento de ensino e aprendizagem, contudo, é uma direção teórico-metodológica que não se configura persistente nos PCN. Esse fato, numa avaliação geral da BNCC, na área de Língua Portuguesa, mantém as concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas pelos PCN.

Reiteramos, pois, que os gêneros do discurso/ discursivos e outros termos como enunciados, interação estão mais evidenciados na BNCC, em que se vinculam aos parâmetros da perspectiva bakhtiniana, porém ainda prevalece a terminologia gênero textual como sinonímia de gênero discursivo, uma concepção aproximada da vertente teórica do

²⁹ A corrente de estudos do interacionismo sociodiscursivo tem “como foco a operacionalização dos mecanismos de análise dos gêneros, busca na materialidade linguística do texto tais elementos, considerando, portanto, a nomenclatura gêneros textuais a mais apropriada” (GUIMARÃES, 2020, p. 78).

interacionismo sociodiscursivo, como observamos a seguir: “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2018, p. 83).

Nesse sentido, as confusões teórico-metodológicas trazidas nesses documentos podem ampliar e dificultar o trabalho dos professores em relação ao ensino com a LP, um ensino que se efetive no enunciado real da língua viva (BROCARD *et al.*, 2019). Lopes-Rossi (2021) acrescenta que um documento de caráter normativo, por sua natureza, não tem a finalidade de explicitar como as práticas de linguagem devem ser trabalhadas no âmbito da sala de aula, ficando à mercê das redes escolares, das equipes pedagógicas e/ou dos docentes o planejamento e as decisões sobre as formas de implementar tais prescrições. Logo, “se por um lado, isso garante certa autonomia aos educadores, por outro lado, impõe a difícil tarefa de interpretar o que se propõe em um documento sem qualquer explicitação de suas bases teóricas” (LOPES-ROSSI, 2021, p. 7).

Vale destacar que os PCN contribuíram para o avanço das reflexões sob um novo viés teórico-metodológico para o ensino de LP, refletindo, posteriormente, na elaboração de outros documentos educacionais, sobretudo, a BNCC. Rossi e Souza (2019) esclarecem que os PCN, naquele determinado contexto histórico-educacional, apresentaram-se como um parâmetro para o ensino, diferente da BNCC, que veio como um documento basilar, parametrizador, obrigatório em complementação às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Da elaboração dos PCN até a BNCC, é contabilizado um intervalo de vinte anos, no qual houve algumas alterações em alguns aspectos em relação ao ensino de LP nos anos iniciais. Nos PCN, os conteúdos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa são organizados em função do princípio metodológico da função do eixo: uso, reflexão e uso. Os principais eixos considerados são: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua – esta última dá-se no interior da leitura e produção de texto. (GERALDI, 2015)

Na BNCC, os eixos são delimitados em quatro, em vez de dois, sendo o eixo da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/semiótica, havendo acréscimo do termo semiótica. As práticas de linguagem são explicitadas, entretanto, de forma sucinta, diferente dos PCN, que trouxeram maior detalhamento no tratamento didático (SOUZA *et al.*, 2019; LANZANOVA, *et. al.*, 2020).

Uma das alterações destacadas também é os campos de atuação trazidos pelo documento referenciador, que relaciona as práticas de linguagem articuladas aos campos/esferas de atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e

pesquisa e campo da vida pública, a fim de demarcar os espaços de produção/circulação do gênero. Porém, seguindo o mesmo princípio metodológico dos PCN: uso-reflexão-uso.

Constatamos que houve inovação no sentido de questões didático-metodológicas em relação às práticas de linguagem dos gêneros multissemióticos se comparadas aos PCN. A BNCC apresenta um novo recorte teórico e metodológico a partir das teorias dos novos letramentos, do multiletramentos³⁰ e da multimodalidade que os gêneros contemporâneos multimidiáticos e hipermidiáticos trazem para o ato da leitura e da escrita.

Uma outra situação que merece atenção, já reportada por Geraldi (2015) e que tece críticas à BNCC, refere-se ao excesso de gêneros que precisam ser trabalhados pelo professor e, assim, bloqueando projetos diferenciados na escola. Para o autor: [...] “esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pelos inúmeros gêneros ainda de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum” (GERALDI, 2015, p. 389).

Isso é evidenciado, especialmente, nos dois últimos dos anos iniciais – 4º e 5º anos, fase em que os alunos estão consolidando as aprendizagens anteriores, ampliando e intensificando o trabalho com as práticas de linguagem. Ao excesso de gêneros listados a serem trabalhados nesses anos, contabilizam-se ainda os projetos/eventos que envolvem a escola, a burocracia de preenchimento de fichas/relatórios/registros on-line e outras demandas emergenciais da SMED. Somam-se a isso as diversas avaliações externas que intercorrem durante o ano letivo. Por fim, com tantos afazeres para dar conta, resulta pouco tempo ao docente para a consolidação das práticas discursivas em uma perspectiva dialógica de linguagem, de interesse real das crianças.

Posto isso, para Zanotto e Sandri (2018, p. 138), entre outros indicativos, o documento orientador da BNCC gerencia o ensino e a aprendizagem por resultados mensuráveis nas avaliações em larga escala e, assim,

corroborar o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, assim como é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado o que compromete a autonomia didático-pedagógica do professor.

³⁰ Para Rojo e Barbosa (2015), o conceito de multiletramentos englobaria duas multiplicidades: multiplicidade de culturas/multiculturalismo e multiplicidade de linguagens/ multissemiose e de mídia. As autoras explicam que os gêneros multimodais ou multissemióticos referem-se àqueles que possuem mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um signo/símbolo em sua composição, sendo: linguagem oral e escrita (modalidade verbal), áudio (modalidade sonora), linguagem gestual (modalidade gestual), imagens estáticas e em movimento (modalidade visuais), entre outros. Assim, “para a leitura e produção de textos na contemporaneidade, [...] os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 109).

Nesse sentido, Geraldi (2015) acrescenta que foi por necessidade de parâmetros para elaborar as avaliações de larga escala que surgiram os PCN, sendo que a BNCC veio a uniformizar e fortalecer o sistema como matriz de avaliação obrigatória, de modo que: “torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem testes. [...] Treinar para elevar índices [...]” (GERALDI, 2015, p. 383). Considerando que o ponto de partida teórico é o a da interação como define o próprio fenômeno da linguagem, ele acaba, por fim, sendo anulado.

Apesar desses documentos explicitarem os conceitos bakhtinianos, que abarcam a base dialógica da linguagem, a formação acadêmica inicial do docente, principalmente àqueles que são formados em IES na modalidade de ensino a distância³¹, carece dessa fundamentação teórica, para que “possa identificar, relacionar conceitos e noções a fim de, então, construir encaminhamentos pedagógicos coerentes e conscientemente fundamentados” (BERTIN; ANGELO, 2019, p. 177). Desse modo, de acordo com Lima e Sena (2020, p. 27):

no contexto das reformas atuais, as instituições que estão na definição das principais políticas, sobretudo de currículo e de formação de professores, são empresas e instituições privadas, que, respaldadas em pesquisas (traçadas desde os objetivos neoliberais), reafirmam a desvalorização das instituições públicas de ensino e tecem os fios de condução que unem, de vez, a educação pública aos interesses do grande empresário, que sabe exatamente, que tipo de trabalhador e cidadão (consumidor), deseja formar para manter vivo o modo de sociabilidade instituído sob os valores do capitalismo.

Uma outra problematização evidenciada é que esses documentos não apresentam referências dos estudiosos que respaldam as vertentes teóricas implícitas no texto, tampouco trazem os aportes metodológicos para o trabalho com o ensino da língua portuguesa. Aportes teóricos, neste aspecto, são entendidos como conceitos, compreensões e conhecimentos importantes que o docente precisa ter para efetivação de sua práxis pedagógica. Por fim, consoante as palavras de Geraldi (2015, p. 394):

Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro. E cobrar para que esse mundo futuro seja aquele que

³¹ As Instituições do Ensino Superior (IES) ofertam a modalidade educacional do ensino – a Educação a Distância – “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em jan. de 2023.

preveem, como fazem não raramente alguns economistas cuja ideologia orientou a política neoliberal em educação no Brasil nos últimos 25 anos.

Desse modo, destacamos a importância dos estudos dos documentos oficiais, com o propósito de compreender as incongruências que perpassam o ensino da língua portuguesa, para que o professor dos anos iniciais possa questionar e revelar as dificuldades encontradas nesses documentos normativos, a fim de que suscite análise e reflexão por parte de outros educadores ou mesmo na contramão de um documento que se configura impositivo e indeciso em sua base. Que o docente possa concretizar um trabalho com a linguagem voltado para a escola transformadora³², contribuindo para a formação de cidadãos dignos dos seus direitos e deveres.

Evidenciamos, por fim, que os documentos oficiais aqui discutidos são textos-enunciados, analisados pelo viés bakhtiniano dos estudos dialógicos da linguagem. Para Souza *et al.* (2019), primeiramente deve-se considerar a análise dos aspectos extraverbais, o contexto de produção do enunciado: “em outras palavras, é o momento de observar o tempo e o lugar da enunciação, o tema de que ele trata e o posicionamento dos participantes em relação ao tema” (SOUZA, *et al.*, 2019, p. 282). Conforme Rodrigues (2001, p 20): “não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram. O discurso é um acontecimento social”.

Costa-Hübes (2017, p. 559), ampliando essa reflexão, afirma que “nem sempre o discurso verbal reflete a situação extraverbal. Há casos que é preciso que os interlocutores estejam diretamente envolvidos com o ato enunciativo e que atuem como coparticipantes que conhecem e compartilham daquela situação discursiva”. Nessa perspectiva:

Nossos enunciados materializam discursos e respondem a enunciados /discursos anteriores, buscando concordar com eles, refutá-los, completá-los, negá-los etc., além de suscitar respostas de enunciados futuros, num movimento de responsabilidade ativa que caracteriza um diálogo infinito na cadeia da comunicação discursiva. Daí a natureza dialógica da linguagem defendida pelo Círculo. (SOUZA *et. al.*, 2019, p. 280)

³² O conceito de escola transformadora está pautado no artigo de Gerhardt (2022) principalmente quando a autora menciona a necessidade um ensino que seja volvido para a transformação das pessoas, da escola e da sociedade: “Paulo Freire acreditava profundamente no fato de que não é possível construir um ensino para a transformação da sociedade sobre as bases teórico-metodológicas e programáticas de um ensino voltado para a opressão. Necessidade um ensino que seja voltado para a transformação das pessoas, da escola e da sociedade” (GERHARDT, 2022, p. 109).

Isso posto, na próxima seção, tratamos sobre o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental I – anos iniciais, pautados no documento vigente, a BNCC, documento normatizador que incide na composição dos currículos estaduais e municipais do sistema educativo brasileiro.

2.2.1. A Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)

A proposta da BNCC, como já foi mencionado, é universalizar e nortear os currículos dos sistemas de ensino em todo âmbito nacional (escolas públicas e privadas), visando promover maior equidade e qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, justificamos a escolha do ensino do Componente Curricular de LP nesta pesquisa, dada a sua importância, por ser o componente curricular que perpassa todas as áreas de conhecimento e os outros componentes curriculares.

Além disso, os documentos educacionais da conjuntura atual demandam uma atenção especial dos sistemas estaduais e municipais, os quais devem estabelecer formas de colaboração para que os estudantes tenham o acesso à escolaridade obrigatória em qualquer região do país, “garantindo, assim, organicidade e totalidade do processo formativo escolar” (BRASIL, 2013, p. 38). Dada a importância do referido documento implantado a partir de 2018, considerando que sua efetiva consolidação deveria ser completada até o ano de 2020, enfatizamos que esse foi o ano em que o mundo vivenciou uma pandemia, abalando as estruturas econômica, política e, sobretudo, a educacional, sendo necessário debruçar-se sobre ele, procedendo à análise sobre o próprio documento e as suas principais implicações nos documentos daí decorrentes e os reflexos no chão da escola.

De acordo com Leal (2018) em entrevista para Fernandes (2018), a proposta curricular deve ser constituída, obrigatoriamente, com 60% dos conteúdos essenciais constantes na BNCC, sendo que os 40% restantes podem ser completados com outros objetos de conhecimento, de modo a preservar a cultura, a singularidade e as especificidades/necessidades de cada estado, município e redes de ensinos. A implicação “dessa flexibilidade será a existência de currículos comuns e ao mesmo tempo diferenciados. Comuns, na essencialidade da base, e diferentes, pelo que se abre à diversidade e à contextualização sociocultural” (FERNANDES, 2018, p. 182).

Ao que aparenta, a Base já estava prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 210, conforme especifica: “Serão fixados conteúdos mínimos

para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2022, p. 172). Posteriormente, foi retomada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Tais pressupostos legais objetivam que todos os estudantes da educação básica “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7). O documento em pauta considera que as aprendizagens essenciais na educação básica sejam colocadas em compasso com as demandas da contemporaneidade.

Nesse sentido, em sua análise, Rajagopalan (2022) propõe uma reflexão sobre os conteúdos mínimos que devem ser propostos para garantir a aprendizagem essencial em um país com grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. Assim, questiona:

[...] há um conjunto das assim-caracterizadas “aprendizagens essenciais” e uma vez asseguradas essas “aprendizagens essenciais”, será alcançada “a [tão almejada] igualdade educacional”. [...] como os defensores de currículo unificado imaginam, as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira-possibilidade essa fadada a conduzir a frustração inevitável e ao eventual desencanto. (RAJAGOPALAN, 2022, p. 31)

Por sua vez, Lozano (2020) pontua que a produção da BNCC é consequência de uma heteroglossia composta de muitas vozes dos redatores, os quais representam vertentes teóricas distintas, além das vozes dos inúmeros debates ocorridos nacionalmente e de instituições privadas e internacionais que fomentaram o incentivo do Movimento pela Base Nacional Comum³³.

Em síntese, para Branco *et al.* (2018, p. 13), “a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão”. Isso fica evidenciado, principalmente, em relação aos conteúdos escolares, subordinados ao desenvolvimento das competências.

Em decorrência disso, atentamos ao conceito de competência, o qual alicerça toda a proposição de ensino no documento basilar, que apresenta a seguinte definição do termo –

³³ Freitas (2016) ressalta que, além dos membros de associações científicas e outros setores do MEC, a BNCC teve grande influência das instituições financeiras e filantrópicas no processo de planejamento e elaboração da Base. Conforme evidencia o autor: “Com maior ou menor protagonismo, estão entre os parceiros: Itaú - Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann, Todos pela Educação e Amigos da Escola.” (FREITAS, 2016, s. p).

competência – “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Reiteramos que a BNCC apresenta, de modo criterioso, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do ensino fundamental – anos iniciais –, tendo em vista que, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, “a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural de forma progressiva e contínua” (BRASIL, 2018, p. 59).

Com base no exposto, Costa-Hübes e Kraemer, com a publicação do livro *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (2019), tiveram o intuito de levar reflexões acerca de uma compreensão das implicações desse documento na Educação Básica aos partícipes que atuam na educação. Entretanto, delimitamos, aqui, o entendimento dado por Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 30), parafraseando os autores Dolz e Ollagnier (2004)³⁴ em referência ao termo competências: [...] “a noção de competência desloca dialeticamente a ideia de qualificação para um plano secundário. O que prevalece, nesse caso, é a formação de um indivíduo que tenha a capacidade de inserir-se e adaptar -se às exigências do mercado de trabalho”.

Na BNCC, são apresentadas dez competências gerais para a educação básica as quais regem e inter-relacionam-se com as outras competências específicas das áreas e dos respectivos Componentes Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Exemplificamos, no quadro disposto na página a seguir, o modelo da estrutura apresentada na BNCC, com algumas complementações, de forma a demonstrar a organização das competências, as quais deverão ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental de nove anos.

Conforme apresenta o quadro, primeiramente se encontram as competências gerais para a educação básica, depois, estão dispostas as competências específicas para cada área do conhecimento (apontam como as dez competências gerais, que se expressam nessas áreas) e, por último, as competências específicas de componentes curriculares, a serem desenvolvidas durante o percurso de escolarização dos estudantes. Portanto:

³⁴ Cf. DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica, In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-26.

As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2018, p. 28, grifos do documento).

QUADRO 3: Estrutura da BNCC - organização das competências

EDUCAÇÃO BÁSICA		
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
ENSINO FUNDAMENTAL		
Áreas do conhecimento		
Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.		
Competências específicas de área		
Componentes curriculares		
<i>Área de Linguagem: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa (anos finais); Matemática; Ciências da Natureza: Ciências; Ciências Humanas: História e Geografia; Ensino Religioso.</i>		
Competências específicas de componente		
ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades

FONTE: BNCC (BRASIL, 2018, p. 24). Adaptado pela autora.

Para o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades (habilidades expressam as aprendizagens essenciais). Essas habilidades, por sua vez, estão correlacionadas aos objetos de conhecimento – compreendidos como conteúdo, conceitos ou processos. Em relação às habilidades, elas são identificadas por um código alfanumérico, direcionado, respectivamente à etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, delimitando a faixa etária, o campo de experiência e a posição da habilidade, conforme o esquema, a seguir, extraído da versão da BNCC (2018):

QUADRO 4: Código Alfanumérico - Anos Iniciais

EF67EF01	
EF	O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental
67	O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física o bloco de anos como segue: Língua Portuguesa/Arte: 15 = 1º ao 5º ano; Língua Portuguesa/ Educação Física: 12 = 1º e 2º anos; 35= 3º ao 5ºano;
EF	O segundo par de letras indica o componente curricular
01	O último par indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

FONTE: BNCC (BRASIL, 2018, p. 30). Adaptado pela autora.

Freitas (2017) chama a atenção sobre a composição dos objetivos “catalogados” pelo código alfanumérico, datado pela BNCC na política educacional do MEC, que tem a intencionalidade de promover o controle da aprendizagem tanto dos estudantes como dos professores e da própria escola, pois

[...] os objetivos são planejados para fazer tal rastreamento de desempenho de professores, alunos e escolas. [...] Com esta codificação não há um só objetivo da BNCC que não possa ser avaliado e rastreado em escala nacional por avaliações censitárias como a Prova Brasil. Isso inclui habilidades socioemocionais. (FREITAS, 2017, s/p)

Além da Prova Brasil, agora, denominada Prova do Saeb (Saeb)³⁵, recentemente implantou-se a Prova Paraná³⁶ na rede estadual do Paraná, soma-se ainda a implantação do Registro de Classe Online (RCO). Tais práticas, permitem por meio do RCO, monitorar o trabalho docente por meio dos registros dos conteúdos e, ainda cerceiam a gestão democrática da escola pública.

Assim sendo, a real intencionalidade da base é a padronização das avaliações em larga escala, contemplando “a possibilidade de acirramento e promoção da competitividade e a ideia de culpa por resultados não satisfatórios que recairão com mais força no professor, diante dos baixos índices alcançados [...] em consequência, levam a uma sobrecarga de trabalho docente” (SILVA, 2018, p. 143).

Além do mais, diante dos resultados dos índices baixos que atestam o fracasso da educação pública, “cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário ao interesse da perspectiva do capital” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 134).

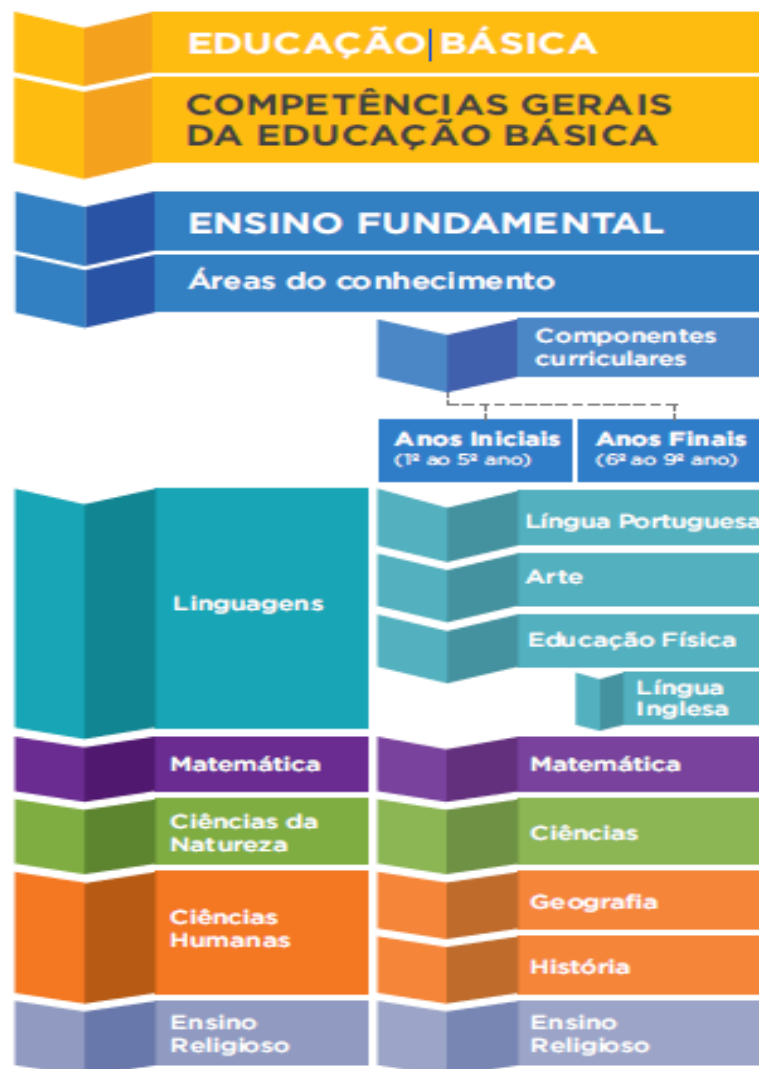
³⁵ Segundo consta na fanpage Todos pela Educação: “A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, agora, nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica”.

Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/#:~:text=At%C3%A9%202018%2C%20ela%20se%20chamava,\(entenda%20a%20mudan%C3%A7a%20aqui\)](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/#:~:text=At%C3%A9%202018%2C%20ela%20se%20chamava,(entenda%20a%20mudan%C3%A7a%20aqui).). Acesso em fev. de 2023.

³⁶ O objetivo da Prova Paraná é identificar as dificuldades apresentadas pelas crianças/estudantes, assim como, as habilidades já apropriadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Em 2019, foram efetuadas três edições as quais foram avaliados os conhecimentos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2020, devido à pandemia de COVID-19, a 2ª edição da Prova foi adiada e aplicada em 2021. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em fev. de 2023.

Por conseguinte, o ensino fundamental está organizado em cinco Áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, visto que cada área do conhecimento explicita sua relevância quanto ao seu papel na formação integral dos alunos, considerando as características, as especificidades e as questões pedagógicas dessas fases da escolarização das crianças/ estudantes (BRASIL, 2018). Na sequência, é apresentada a estrutura/organização para o ensino fundamental, conforme disposto na figura abaixo:

FIGURA 2: Estrutura da BNCC - Organização da Educação Básica (etapas do Ensino Fundamental)



FONTE: BNCC (BRASIL, 2018, p.27).

A área de Linguagem compreende o Componente Curricular de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física para o ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), e a Língua Inglesa para os anos finais. Sobre a área de Linguagens, o documento define que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens verbal (oral ou

visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63).

Dado que os objetos de conhecimento, as habilidades estão organizadas a partir das práticas discursivas e distribuídas nos campos de atuação, “em articulação com os componentes gerais da educação básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 86). São elas:

- 1.** Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- 2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- 3.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- 5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- 6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Considerando o exposto e aos dados do Censo da educação básica de 2019 publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “com relação à infraestrutura e à existência de espaços pedagógicos nas escolas de ensino fundamental, verifica-se novamente um quadro pior na rede municipal. O percentual de escolas com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4%” (BRASIL, 2020b, p. 72).

Ademais, os dados do Censo assinalam que a tecnologia não está acessível para todas as escolas do ensino fundamental nas escolas brasileiras, “como lousa digital (8,8%), projetor multimídia (52,9%), computador de mesa (34,3%) ou portátil (20,4%) para os alunos ou mesmo

internet disponível para uso destes (21,1%)” (BRASIL, 2020b, p. 69). Destacamos que foi essa realidade que os professores vivenciaram o ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico.

Perante esses dados oficiais, é comum a preocupação por parte dos professores e pesquisadores: como garantir/aplicar e ensinar as competências do ensino de língua materna aos nossos estudantes, se cada região do país apresenta peculiaridades, dificuldades e realidades tão distintas?

A BNCC, por sua vez, assume a perspectiva enunciativa de linguagem como embasamento para o ensino de Língua Portuguesa, cujas considerações já eram apontadas nos PCN: “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22).

Nessa acepção, o texto dá ênfase à concepção de linguagem como forma de interação e o texto como unidade de trabalho no ensino da LP e [...] “na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Acerca dos campos/ esferas de atuação na BNCC, eles:

São cinco os campos de atuação considerados: Campos da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico -midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (BRASIL, 2018, p. 84)

Cabe frisar que a divisão por campos de atuação tem uma função didática na organização do componente curricular, na seleção dos gêneros, das práticas de linguagem e procedimentos de cada um deles. À vista disso, os campos de atuação inter-relacionam-se com as práticas sociais, mas tais campos não são compreendidos de forma essencializada, de acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin (ROSSI; SOUZA, 2019).

Para Bakhtin, segundo os estudos Rojo e Barbosa (2015, p. 67), as esferas/campos de atividade humana não são compreendidas de forma estática ou estanque, em razão de que “não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E não são estanques, pois são estritamente relacionadas, interinfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida”.

De modo geral, observamos na BNCC a presença de alguns conceitos bakhtinianos como: gêneros discursivos, enunciados, esferas/campos de circulação de discursos. Contudo, ainda há lacunas no documento basilar em relação à compreensão da concepção de linguagem sob a perspectiva dialógica da linguagem.

Além disso, consoante com as ponderações de Lozano (2020) e de Angelo e Menegassi (2022), a BNCC destaca teorias como enunciativo-discursiva, estruturalista, cognitivista, interacionista, linguística-textual entre tantas que estão em voga desde a década de 1980 no sistema educacional brasileiro. Lozano (2020, p. 12) acrescenta a ausência de referências às vertentes teóricas presentes no documento basilar, sobretudo, sendo “um documento guia das práticas docentes e que afirma sua fundamentação na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, mas que se utiliza de vertentes teóricas ou não dessa fundamentação”. Além disso, Gerhardt (2022) indica

a falta de uma definição de aprendizado por parte da BNCC, oriunda da intenção de deixar o leitor inferir o que se pretende. [...] Essa ação desafia o pesquisador em aprendizado e uma leitura atenta ao texto para compreender qual a definição entremeadada nas inferências que se podem obter a partir do que está explícito. (GERHARDT, 2022, p. 92)

Ademais, a autora assevera que toda a construção de conhecimento educacional que ocorreu no fim do século XX e início do século XXI foi ignorado. Lozano (2020, p. 35) evidencia que, para a elaboração do documento normativo, vale lembrar que “apesar da referida consulta pública ser colocada como bastante democrática, é de fundamental importância destacar que apenas alguns setores foram de fato ativos”. Marsiglia *et al.* (2017, p. 114) complementam que os setores ativos foram os representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial, “aqueles que de alguma forma estavam interessados nas alterações de orientação curricular do país”.

Levando em consideração todas essas questões, é relevante que os professores dos anos iniciais tenham conhecimento das reais intenções e, principalmente, dos motivos reais por trás da elaboração de um documento normativo. Além disso, é importante entender os construtos teóricos presentes nos documentos oficiais que abordam o ensino da língua portuguesa, para ser capaz de identificar e orientar adequadamente os alunos no processo de construção e desenvolvimento da leitura e escrita.

Diante do exposto, na sequência, será tratado o Referencial Curricular do Paraná³⁷, documento de referência para a reorganização dos currículos educacionais das instituições escolares no estado do Paraná, no tocante ao ensino fundamental I – anos iniciais.

2.2.2 A Língua Portuguesa no Referencial Curricular do Paraná (2019)

De acordo a Agência Estadual de Notícias do Paraná³⁸, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, o estado do Paraná possui 399 divisões administrativas/municípios. Segundo o Referencial Curricular do Paraná, o sistema estadual de ensino é constituído nos 382 municípios, e 17 municípios³⁹ contam com sistemas próprios. O estado abrange a educação básica e superior, considerando as redes de ensino nos níveis: estadual, municipal e privada (PARANÁ, 2019a).

Após a aprovação da BNCC, atendendo a Resolução n.º 2/2017-CNE/CP, o estado do Paraná, a fim de organizar seu sistema de ensino, elaborou o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, o qual teve início por meio da constituição do Comitê executivo composto pelas instituições: a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme-PR). Assim, começou o processo de elaboração do documento curricular preliminar que contou com a participação de técnicos pedagógicos da SEED-PR, dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME) (PARANÁ, 2019a, 2021b).

A finalização da versão preliminar aconteceu em junho de 2018, sendo disponibilizada para consulta pública por um período de 30 dias. Nesse ínterim, ocorreu “a realização da Semana Pedagógica, no segundo semestre de 2018, em um trabalho articulado e simultâneo de

³⁷ O Referencial Curricular do Paraná, abordado neste estudo, refere-se à edição de 2019, porém não houve alteração em relação ao documento publicado em 2018.

³⁸ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/71-dos-municipios-paranaenses-ganham-novas-posicoes-no-ranking-do-PIB-nacional#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Produto%20Interno,nacional%20do%20PIB%20em%202020>. Acesso em fev. de 2023.

³⁹ Conforme consta na fanpage do Conselho Estadual de Educação: “No Estado do Paraná há 17 municípios que organizaram o Sistema Próprio de Ensino e comunicaram ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, estes são: Chopinzinho, Londrina, Toledo, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Guarapuava, Araucária, Ibiporã, Curitiba, Paranaguá, Jacarezinho, Sarandi, Pinhais, Cascavel, Palmeira, Palmas e Telêmaco Borba” (SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, 2018, s. p.).

estudos e análise e contribuições ao documento por professores e gestores escolares, contando com a adesão das Redes de Ensino Estadual, Municipal e Privada” (PARANÁ, 2019a, p. 7).

Após oficializada, a versão final do documento, aprovada em 22 de novembro de 2018, de caráter normativo e obrigatório, o Sistema o Estadual de Educação do Paraná, ao longo do ano de 2019, organizou-se para que, a partir de 2020, “o Referencial Curricular do Paraná fosse implementado e utilizado para adequação do Projeto Político-pedagógico (PPP) e atualização da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das unidades escolares” (PARANÁ, 2021, p. 09).

Paralelo a isso, foram assegurados momentos de orientação e formação aos profissionais da educação, de modo que se efetivaria o currículo em 2020 em toda rede estadual no Paraná. Frisamos aqui que, em março de 2020, anunciou-se a pandemia da Covid-19 no mundo. Portanto, devido a essa situação atípica, a reorganização dos documentos orientadores da escola foi prorrogada para o final do ano letivo de 2021, conforme a Deliberação nº 04/2020⁴⁰.

O certo é que, desde o início do ano de 2020, os objetivos de aprendizagem e os princípios e fundamentos preconizados no Referencial Curricular passaram a nortear o trabalho docente. Assim, a escola municipal realizou a adequação do Projeto Político-Pedagógico, tendo, como princípio, os documentos vigentes: o Referencial Curricular a Proposta Pedagógica Curricular (PARANÁ, 2021).

A estrutura do Referencial Curricular do Paraná, doravante RCP (2019a), segue o mesmo conteúdo temático e estrutura composicional da BNCC, ou seja, aponta os mesmos pressupostos teórico-metodológicos, sobretudo, na reelaboração das propostas pedagógicas voltadas para o contexto paranaense, porém com o intuito de reforçar e alinhar o que preconiza o documento basilar. O RCP traz, ainda, uma breve reflexão quanto aos princípios e direitos das etapas e modalidades da educação básica. Assim, explicita que

[...] o mesmo apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, bem como assegura os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, bem como assegura os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais que diferenciam as regiões do estado. (PARANÁ, 2019a, p. 09)

⁴⁰ Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-04_20_5fb52210501f8.pdf>. Acesso em ago. de 2022.

No que diz respeito aos termos direitos e objetivos de aprendizagem contemplados no documento estadual, segue conforme expresso no parágrafo único da Deliberação nº 03/2018-CEE/CP⁴¹: “Competências e habilidades são equivalentes a direitos e objetivos de aprendizagem, conforme disposto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 13.005/2014)”. Assim, os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns e expressos em dez competências gerais, porém os currículos são diversos, uma vez que são elaborados de acordo com a realidade de cada região. Por isso, justifica-se o nome do documento estadual: “*Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, o qual considera a realidade educacional do estado” (PARANÁ, 2019a, p. 03, grifos do documento).

Dos princípios orientadores, o RCP (2019a) traz a ressignificação dos tempos e espaços da escola, pois a escola ainda estabelece períodos para o processo de assimilação dos conteúdos escolares, limitando o tempo para a assimilação e aprendizagem, por meio do calendário escolar, horas/aula, período de avaliações e a espaços pré-determinados para realização das atividades pedagógicas.

Nesse sentido, em face ao exposto e às exigências da contemporaneidade, o documento orienta que é necessário que ocorram mudanças quanto à organização curricular, à prática pedagógica do professor, a fim de romper com a rigidez e a fragmentação de um ensino pautado apenas dentro da sala de aula, com tempo linear pré-definido para cada disciplina. É preciso, ainda, “repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes, que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade [...]” (PARANÁ, 2019a, p. 22).

Observamos que o documento até traz uma importante orientação quanto à práxis do professor voltada a uma concepção enunciativo-discursiva, porém é contraditório quando este mesmo documento normativo prioriza o ensino por meio de aprendizagens essenciais, competências e também afere essas aprendizagens por meio de testes padronizados. Em nível federal, temos a Prova do Saeb e, em nível estadual, a Prova Paraná, sem contar as avaliações da SMED no âmbito municipal, ou seja, temos um ensino “engessado”. Nas palavras de Zanotto e Sandri (2018, p. 139), “o trabalho do professor tende a ser formatado e direcionado à preparação dos alunos para as avaliações de larga escala, potencializando o gerencialismo na promoção da educação por resultados”.

⁴¹ A Deliberação CEE/CP n.º 03/18 estabelece: “Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná”. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-03-18_5f8d99f4f4228.pdf>. Acesso em nov. de 2022.

Esse tipo de sistema não só produz a exclusão social, como, ainda responsabiliza o professor e a escola pelos baixos índices de desempenho dos estudantes. Atestando que a qualidade da escola pública é baixa, assim, “cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário ao interesse da perspectiva do capital” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 134).

Voltando ao documento RCP, este é composto em duas partes: a primeira refere-se ao ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), o segundo contempla os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Enfatizamos que, logo na implementação do RCP, na sequência, é apresentado o CREP – (2019)⁴², que tem por finalidade fornecer/ subsidiar as unidades escolares na elaboração de seus planejamentos e das Propostas Pedagógicas, visto que aponta sugestões de conteúdos para cada componente curricular do 1º ao 9º ano.

A fim de demonstrar como ocorre a organização nesses dois documentos, no RCP (2019) e no CREP (2019), elencamos dois quadros, expostos a seguir:

QUADRO 5: Quadro organizacional do Referencial Curricular do Paraná – Ensino Fundamental I

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para quem foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor, desenvolvendo o senso crítico.

FONTE: Paraná (2019a, p.311, grifos do documento).

⁴² Destacamos a relevância desse documento, visto que é complementar ao documento de caráter obrigatório RPC. Conforme consta no site sobre o Referencial Curricular do Estado do Paraná: “**Observação:** O Crep é um instrumento definido para a Rede Estadual de Educação do Paraná. Ele não se aplica às escolas municipais e privadas que pertencem ao sistema de ensino. No entanto, caso a rede municipal de educação e escolas privadas tenham interesse em utilizá-lo na integralidade ou em partes, a Secretaria entende esse interesse como fortalecimento curricular do Estado do Paraná”. Disponível em: <<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>> Acesso em ago. de 2022.

QUADRO 6: Quadro organizacional do Currículo Estadual do Paraná - Ensino Fundamental I

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL								
Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Códigos	Objetivos de aprendizagem	Conteúdo(s)	1º	2º	3º
						trim.	trim.	trim.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação.	PR.EF15 LP01.a.5.01	Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para quem foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor, desenvolvendo o senso crítico.	Reconhecimento da função social, do contexto de produção e de circulação de diferentes gêneros da esfera da vida cotidiana	X	X	X

FONTE: Paraná (2019b, p. 146).

Segundo a proposição do documento referenciador, o RCP assume a perspectiva enunciativa, reforça que a apropriação da linguagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pelas práticas discursivas e confirma o trabalho de LP pela centralidade do texto, de forma a relacionar os textos a seus contextos de produção (PARANÁ, 2019a).

Nessa asserção e conforme a demonstração da figura 5, o documento traz as habilidades de aprendizagem (objetivos de aprendizagem na RCP) na íntegra, conforme consta na BNCC: *identificar a função social de textos*; e logo, em seguida, aponta maior detalhamento desse objetivo, além de enfatizar a questão do gênero como foco do ensino: *identificar a função social de diferentes gêneros discursivos*; posteriormente, na figura 6, o CREP acrescenta, ou seja, reformula o objetivo de aprendizagem: *Reconhecimento da função social, do contexto de produção e de circulação de diferentes gêneros da esfera cotidiana*, para a maior compreensão do professor no planejamento das aulas, e ainda indica quais trimestres o conteúdo deverá ser abordado.

Diante do exposto, é possível verificar que o objetivo de aprendizagem apresentado pela BNCC é sucinto em sua descrição, enquanto, no RCP, há maiores informações ao professor sobre essa habilidade. Tomamos, como exemplo, a figura 5, a qual expressa a complementação no objetivo com *desenvolvimento do senso crítico*. Isso foi constatado nas práticas de linguagem do 4º e 5º ano, corroborando com o que apregoa o RCP “[...] houve definições quanto à apresentação dos objetivos por ano escolar, à concisão, à ampliação ou à junção de objetivos e ao detalhamento com relação à finalidade desses nas aprendizagens dos estudantes. [...] acessível para consultas aos profissionais da educação” (PARANÁ, 2019a, p. 207).

Ademais, observamos que, no quadro organizacional do RCP, os gêneros discursivos são os elementos organizadores das práticas discursivas as quais se efetivam a partir dos quatro campos de atuação⁴³ que se estendem do 1º ao 5º ano: Campo da Vida Cotidiana (foco do trabalho nos anos iniciais), Campo da Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico-Literário.

Verificamos, ainda, que os objetos e objetivos de aprendizagem de LP estão organizados a partir dos campos de atuação e das práticas de linguagem/eixos de integração: leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Assim sendo, o RCP também faz uso da semiótica atrelada à análise linguística, levando em conta a atualização contextual das novas tecnologias digitais da informação (TDICs).

Em relação às práticas discursivas, verificamos que, na BNCC, os eixos são elencados da seguinte maneira: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018). Por sua vez, no RCP, os eixos das práticas são apresentados com os seguintes termos: oralidade, leitura/escuta (compartilhada e autônoma), produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); escrita (compartilhada e autônoma) e análise linguística/semiótica (ortografização) (PARANÁ, 2019a).

Sobre tal alteração, o RCP traz orientações referentes ao acréscimo dos elementos: leitura e/ou escrita compartilhada e autônoma, indicando que o professor deverá propiciar momentos para o trabalho da leitura e da produção escrita, de forma que seja realizada em parceria com professor e/ou colegas, além de atividades que permitam o estudante exercitar sua autonomia. Conquanto não foi observada alguma abordagem teórico-metodológica específica

⁴³ “Com relação à opção pela expressão ‘Campos de atuação’, reitera-se aqui que se observa uma coerência em relação às discussões teóricas próprias da disciplina, ou seja, há a preocupação de circunstanciar os gêneros discursivos a partir de situações enunciativas próprias do ‘mundo’ real, as quais se efetivam a partir de campos de atuação da nossa vida e entendidos como numa relação sinonímica com ‘esferas de circulação’. Porém, optou-se, no documento, pelo uso mais recorrente da primeira expressão por entendê-la como mais abrangente, ou seja, em um determinado campo de atuação, pode-se circunscrever mais de uma esfera de circulação” (PARANÁ, 2019a, p. 208).

para as práticas discursivas na parte introdutória de LP, inclusive para o eixo oralidade, diferente dos outros documentos que abordaram, mesmo que de forma abreviada, o tratamento das práticas orais.

Para a análise linguística/semiótica, constatamos uma distinção e orientação para o processo inicial do ensino da língua materna e sua continuidade, ao destacar as palavras “alfabetização” para o 1º e 2º ano e “ortografização” do 3º ao 5º ano. Assim, o documento estadual explica:

A sistematização da alfabetização deve ocorrer no 1º e 2º ano e a ortografização se estende para os demais anos do Ensino Fundamental, a fim de que, até o 5º ano, haja a construção das regularidades ortográficas (contextuais e morfológicas), observando sempre o uso e a funcionalidade da linguagem em situações reais da comunicação [...] os conhecimentos de análise linguística multisemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano, considerando sempre a tríade uso-reflexão-uso (PARANÁ, 2019a, p. 210-211).

Essa asserção “implica que o estudante a partir do terceiro ano do ensino fundamental deverá estar alfabetizado e, por essa razão, a ênfase será dada no estudo da ortografia e outros aspectos gramaticais da língua em consonância com as diretrizes da Base” (GUILLEN; DALLAROSA, 2020, p. 131).

O ensino da prática de análise linguística à luz dos estudos dialógicos preconiza que a verdadeira substância da língua não é fundamentada por um sistema abstrato do estudo da língua como sistema de formas, tampouco pela enunciação monológica isolada nem pelo ato das relações entre os fenômenos psicológicos e fisiológicos de uma produção da atividade mental. Ele o é pelo evento social da interação verbal materializada pela enunciação (RODRIGUES, 2005). Nessa perspectiva, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021a, p. 112) esclarecem que temos dois caminhos para o estudo da análise da língua: “o caminho da oração, entendendo análise sob o prisma da unidade frasal, sistêmica e abstrata; ou o caminho da enunciação, entendendo a análise sob o prisma da unidade enunciativa, discursiva e concreta”.

Entretanto, é possível verificar que ao mesmo tempo que o RCP aponta para um ensino dentro da perspectiva dialógica da linguagem, também assinala para um ensino da língua que se aproxima da perspectiva da base estruturalista saussuriana, trazendo certa indecisão ao professor. Conseqüentemente, o ensino da língua materna se concretizará, ao que já foi presumido pelos autores supracitados, um ensino pelo caminho da análise da unidade frasal.

Quanto aos objetos de conhecimento, eles são compreendidos como conteúdo, conceitos e processos, ou seja, vão desde a construção do alfabeto, variação linguística, pontuação etc. ao estilo, modalização, multissemiose etc., considerando as diversas condições de produção. Por sua vez, objetivos de aprendizagem “explicitam-se as aprendizagens essenciais que todos os estudantes deverão ter acesso no percurso da Educação Básica” (PARANÁ, 2019a, p. 208).

Ambos os documentos orientam ao professor levar os estudantes a atingir todos os objetivos de aprendizagem, os quais são consideravelmente um número expressivo para serem contemplados. Tanto que, são padronizados os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem por trimestre a serem trabalhados pelos professores, possibilitando assim, um controle gerencial da ação docente. Procede-se, assim, a um grande esforço por parte do professor para conseguir dar conta de todos esses objetivos no decorrer do trimestre/ ano letivo e, cabe lembrar que, nesse processo, deverá ocorrer a retomada de alguns objetivos, consequentemente, “o que pode ocasionar um ensino de língua materna superficial e aligeirado” (GUILLEN; DALLAROSA, 2020, p. 127).

Por fim, na seção seguinte, pautamo-nos na análise da Proposta Pedagógica Curricular dos anos iniciais da Região da AMOP, sobre o ensino da Língua Portuguesa tratado em nível municipal.

2.2.3 A Língua Portuguesa na Proposta Pedagógica Curricular da AMOP (2020)

A Proposta Pedagógica Curricular do ensino fundamental (2020) já se encontra em sua quarta edição, tendo sua primeira versão publicada e disponibilizada aos municípios da Região Oeste do Paraná em 2007, denominada como Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – Anos Iniciais e Educação Infantil. Foram publicadas as segunda e terceira edições em 2010 e 2015, mas, somente a partir de 2020, houve alteração na nomenclatura para uma Proposta Pedagógica Curricular Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Pública Municipal – Região da AMOP⁴⁴.

⁴⁴ De acordo com a PPC (AMOP, 2020, p 25): “A região Oeste do Paraná é composta por 52 municípios. Entretanto, a região administrativa da AMOP é composta por 54 municípios, dos quais 53 integram-se à Proposta Pedagógica Curricular”. A AMOP “assumiu o legado da extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e em seu lugar criou uma das mais bem-sucedidas iniciativas da história da educação regional, o Departamento Pedagógico. Ele foi o responsável pela instituição de uma ferramenta preciosa tanto para alunos, quanto pais e professores, o Currículo Único das Escolas da Rede Pública Municipal, um documento que reúne diversas disciplinas em uma linguagem direcionada e adaptada ao conhecimento e às peculiaridades dos moradores dessa região”.

A Proposta Pedagógica Curricular (ora em diante PPC) tem suas raízes no contexto de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 1990, tendo destaque a partir da recomendação do Banco Mundial. Segundo Onofre (2021), no que se refere ao estudo das quatro edições do Currículo da AMOP, a região oeste do Paraná estava subordinada a um parâmetro nacional e não considerava as singularidades das escolas, da cultura e de seus aspectos sociais, pois:

O currículo de 2007 explica que, com as mudanças apresentadas desde a LDB nº 9394/96 e com o novo ensino fundamental de 09 anos, os educadores da região oeste do Paraná – aqui entendidos por nós como os representantes das secretarias municipais dos municípios que compunham o quadro da AMOP – sentiram a necessidade de elaborar um currículo próprio da região, sob os pressupostos definidos por si mesmos. (ONOFRE, 2021, p. 122)

A partir dessa compreensão histórica do contexto do documento, a quarta edição, elaborada em 2019, passou a vigorar a partir do ano de 2020, tendo sua revisão e reescrita produzidas por um grupo de representantes das Secretarias Municipais de Educação das cidades que compõem o quadro de municípios da AMOP, além dos secretários municipais de Cantagalo, Brasilândia do Sul, Francisco Alves e Ubitatã.

O documento supramencionado define não apenas os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais, mas também os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, bem como as concepções, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos e, sobretudo, a avaliação. Em relação aos pressupostos mencionados, a PPC especifica:

Os pressupostos filosóficos dizem respeito à concepção de homem, de sociedade e à compreensão de educação; são eles que definem a direção dos demais fundamentos; os psicológicos explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; os pedagógicos, por sua vez, dizem respeito ao método, às metodologias, aos conteúdos e às práticas escolares; por fim, os pressupostos legais referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação legal à operacionalização da proposta curricular. (AMOP, 2020, p. 43, grifos do documento)

Nesse excerto, quanto aos pressupostos filosóficos, parte-se dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e, segundo o currículo, “busca-se desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações no mundo presentes na realidade” [...] e, assim, “contribuir para a superação da divisão da sociedade em classes e a emancipação humana” (AMOP, 2020, p. 49-50).

Os pressupostos psicológicos da PPC encontram-se baseados na concepção histórico-cultural, fundamentada na teoria de Vigotski⁴⁵, considerando que o aprendizado realiza-se por linguagem produzida a partir da necessidade de interação, por meio das relações sociais com outros indivíduos. Quanto aos pressupostos pedagógicos, a base que orienta a metodologia do trabalho escolar é sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica que, para Demerval Saviani, segundo a PPC (AMOP, 2020, p. 63), “a educação é trabalho, é atividade mediadora no âmbito da prática social e que educar é contribuir para consolidar o processo de humanização do homem”.

Assim, conforme essa concepção, a finalidade da educação é criar possibilidades de formação aos sujeitos, por meio de uma prática social mediada por ações que possibilitem a assimilação e a transformação dos elementos culturais e científicos de forma crítica, de modo que se sobrepõe às relações sociais que expropriam da população condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido historicamente pelos sujeitos (AMOP, 2020).

O documento enfatiza, ainda, a importância que o planejamento escolar esteja pautado no Projeto Político-Pedagógico em um processo de construção, execução e avaliação contínua, indicando os princípios que norteiam as práticas educativas. Destaca-se, também, uma concepção de avaliação que seja diagnóstica, processual, reflexiva, formativa e qualitativa. Dessa forma, considera a importância da avaliação institucional que vise às análises de acordo com as concepções da PPC, desconsiderando avaliações que remetem às práticas competitivas.

No que concerne aos pressupostos legais, a proposta está regularizada pela LDBEN nº 9394/96 e, sobretudo, pelas disposições da Constituição Federal. Da composição estrutural, além do que já mencionamos, contempla, na sequência, a educação inclusiva, etapa da educação infantil e etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, abordando os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Alfabetização, Educação Física, Ensino Religioso, Ciência, Geografia, História e Matemática.

Para tanto, consta que a concepção de linguagem que subsidia o Componente Curricular de Língua Portuguesa é denominada *concepção interacionista e dialógica da linguagem* (AMOP, 2020, p. 148, grifos dos autores). De acordo com o nosso estudo, compreendemos que se tratam de duas concepções de vertentes teóricas distintas, as quais abordaremos mais à frente.

Constatamos que a PPC assume a concepção dialógica da linguagem, à luz dos pressupostos bakhtinianos, e incorpora os conceitos do gênero do discurso como instrumento de trabalho no ensino da língua materna e a metodologia da sequência didática. Assim, de

⁴⁵ Nesta dissertação, mantemos a grafia Vigotski com dois “i”, de acordo a grafia apresentada na maioria dos documentos consultados.

acordo com o documento, “busca-se assegurar, por meio das práticas de oralidade, de leitura, de análise linguística e de produção textual, situações de interação verbal que representem a verdadeira realidade da língua para os alunos” (AMOP, 2020, p. 150).

Dessa forma, a proposta traz alguns conceitos fundamentais para o entendimento do professor quanto à concepção dialógica da linguagem: o texto-enunciado, o discurso e os gêneros do discurso, bem como os elementos da composição de gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo), os quais também trataremos de forma mais detalhada na seção seguinte.

Na sequência, são apresentados os objetivos de aprendizagem que orientam o ensino da LP. Quanto ao objetivo geral: “Compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem por meio dos gêneros discursivos, ampliando-se, assim, o acesso aos bens culturais, as diferentes práticas sociais do uso da linguagem e a capacidade de ação reflexiva do sujeito no mundo letrado” (AMOP, 2020, p. 155).

Em continuidade, verificamos, que as práticas discursivas são contempladas na PPC, a partir da BNCC (2018) e do RCP (2019). À vista disso, é possível observar que a PPC dá ênfase aos pressupostos metodológicos ao professor, a fim de subsidiar sua práxis no trabalho com as práticas discursivas em sala de aula.

Acerca dos objetivos gerais das práticas de linguagem, apresentamos, de forma sucinta, cada uma delas, conforme consta na PPC: i) oralidade: oportunizar o desenvolvimento da competência discursiva por meio dos gêneros orais em situações de interação formal e informal; ii) leitura e escuta (compartilhada e autônoma): compreender a sua função social e o conteúdo por meio da interação ativa entre leitor/ouvinte e espectador, transitando pelos níveis de leitura – decodificação, compreensão, interpretação e retenção; iii) produção escrita (compartilhada e autônoma): proporcionar situações diversas de interações de atividades escritas que possibilitem a produção, a revisão, a reescrita e a circulação do gêneros (orais, escritos e multissemióticos) conforme os campos de atuação; iv) análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização): refletir sobre a organização linguística e semiótica dos gêneros discursivos a respeito do uso das diversas linguagens em diferentes contextos de interação quanto às regras gramaticais e aos múltiplos sentidos do texto (AMOP, 2020).

Acerca da concepção interacionista e da concepção dialógica da linguagem abordada na PPC, discorreremos, de forma concisa, sobre as três concepções de linguagem que já perpassaram e/ ou ainda perpassam o ensino da língua materna, segundo a descrição do documento:

1º) a concepção de linguagem como expressão do pensamento: o ensino de língua, nessa concepção, pauta-se na memorização, na gramática sem integração ao contexto de atividades significantes de leitura e produção de textos ao estudante;

2º) a concepção de linguagem como instrumento de comunicação: o ensino visa entender a língua por meio de atividades/exercícios de treinamento e descrição da língua. A língua é concebida como um código, cuja função é a transmissão de mensagens, não levando em conta a linguagem em relação com os outros e/ ou no ponto de vista do outro. Para os autores do documento: “Esse modo de entender o ensino de língua, ainda hoje, se materializa em práticas pedagógicas, por meio de exercícios [...] que são artificiais e distantes do uso real da língua” (AMOP, 2020, p. 147);

3º) a concepção interacionista e dialógica da linguagem, assim definida pelo documento:

A terceira concepção defende a linguagem como interação. Nessa perspectiva, os homens interagem socialmente mediados pela linguagem, ou seja, ela organiza suas relações sociodiscursivas. Essa concepção incorpora conceitos de língua, linguagem e dialogismo apresentados pelos estudos de Bakhtin (2003[1979]) e, por isso, é denominada de concepção interacionista e dialógica da linguagem, a qual orienta as compreensões de ensino e de alfabetização, nesta Proposta Pedagógica Curricular. (AMOP, 2020, p. 148)

Com base nesse excerto, conceituamos a concepção interacionista abordada por Vigotski, denominada como socio-interacionismo/sócio-histórico ou sociocultural. Assim, reiteramos que os pressupostos psicológicos da PPC são pautados na concepção histórico-cultural de Vigotski, o qual considera que o processo de desenvolvimento humano “resulta da apropriação da experiência socialmente acumulada e da interação dialética da criança com o meio sócio-cultural, uma vez que o caráter histórico é social (de acordo com Leontiev, Duarte e Vigotsky)” (AMOP, 2020, p. 264). Entretanto, em relação à concepção dialógica, ela é ancorada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (2016, p. 92), que parte do princípio que “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas [...]”.

De acordo com Vieira e Carvalho (2020), Vigotski centralizava sua preocupação em relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem do indivíduo no processo do ensino-aprendizagem, pois, para o psicólogo, é pela linguagem que o homem é constituído. Em síntese:

No âmbito da psicologia, está preocupado com a gênese da linguagem e o modo como a criança aprende. A questão dele é a relação do pensamento com o discurso interior, apropriado pelo indivíduo, e sobre os modos pelos quais eles se entrelaçam na aprendizagem da linguagem e as mudanças que opera quando o pensamento se torna discurso interior. Vygotsky distingue o discurso

interior (do sujeito) de discurso exterior (do outro), o que circula na sociedade. (VIEIRA et al., p.08)

Nesse sentido, Rodrigues (2016) destaca ainda que o processo de aprendizagem está voltado às relações sociais entre as pessoas, ou seja, a pessoa desenvolve-se de acordo com a relação estabelecida com o outro e com o meio de interação, que ocorre por intermédio de uma ferramenta ou de um símbolo, exemplificando que, nesse caso, a estrutura simbólica de mediação é a linguagem. Para que a aprendizagem ocorra, desse modo, é necessária a mediação de alguém, para uma melhor compreensão desse processo. Reportamo-nos, pois, ao conceito da Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP)⁴⁶ de Vigotski:

[...] é a zona de desenvolvimento proximal, que corresponde a tudo o que uma pessoa é capaz de aprender se houver condições educacionais. A zona de desenvolvimento proximal está entre a zona de desenvolvimento real, na qual a pessoa consegue realizar atividades sozinha, e a zona de desenvolvimento potencial, na qual a pessoa não consegue desenvolver a atividade sozinha, mas é capaz de aprender. Os educadores trabalham, portanto, na zona de desenvolvimento proximal. (RODRIGUES, 2016, p. 24)

Bakhtin também enfatizou a linguagem como elemento organizador da vida mental imprescindível na constituição da consciência e do sujeito, destacando a função do discurso interior. (FREITAS, 2006). Vieira e Carvalho (2020) apontam que, para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico, realizada por meio da transmissão dos signos e de seus significados, sendo compreendida para além da comunicação, pois é constitutiva do pensamento e da consciência humana. Nessa compreensão, o conceito de linguagem ultrapassa o conceito de aprendizagem, pois, no viés bakhtiniano, visa

[...] considerar o aprender como uma ressignificação daquilo que é do outro, construindo algo próprio (BAKHTIN, 1997). A construção do saber pode ser entendida nesse entrecruzamento de vozes, como um interdiscurso da linguagem em que locutor e ouvinte sempre se encontram em alternância, compartilhando palavras, experiências, valores e conhecimentos anteriores. (VIEIRA; CARVALHO, 2020, p. 12)

⁴⁶ Prestes (2010), em seu estudo sobre as obras vigotskianas, explica “que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvita* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173, grifos da autora).

Em decorrência disso, Kraemer *et al.*, (2020, p. 72) salientam que o “processo de construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social e que o sujeito, por meio da relação com outras pessoas, evolui de formas elementares para formas mais abstratas, o que auxilia a conhecer e a controlar a realidade”. Nessa asserção, para Bakhtin (2016), o sujeito não existe sem o outro, o sujeito constitui-se por intermédio da relação do eu com o outro. Logo, “a palavra é determinada não só por sua relação com o objeto, mas também por sua relação com a palavra do outro (o estilo do outro)” (BAKHTIN, 2016, p. 129).

De acordo com Fiorin (2019), todo objeto é circundado por discursos, pois toda palavra emerge a partir da palavra de outrem, carregada de sentidos da palavra do outro – do ponto de vista, das opiniões, das convicções, da sua leitura de mundo, das apreciações do outro – de modo que toda palavra dialoga com outra palavra em um constante movimento dialógico. Assim, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos por natureza.

Pela perspectiva do Círculo de Bakhtin, o diálogo referido não é apenas a conversação face a face, que é também uma das formas de comunicação, mas é a linguagem em seu uso real, na sua totalidade viva e concreta. Assim, Vieira e Carvalho (2020, p. 10) compreendem que o “dialogar é pôr em ação as relações humanas, compartilhar ideias, saberes, silêncios, é fazer-se sujeito social, sendo a linguagem como ferramenta fundamental nesse processo”.

Faraco (2009) acentua ainda que, não há relações dialógicas de elementos de um texto ou entre textos, nem entre unidades sintáticas ou entre proposições quando abordados apenas por uma perspectiva linguística. Sendo assim, “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico [...] tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição social de um sujeito social” (FARACO, 2009, p. 66).

Retomemos a proposição deste estudo às concepções de linguagens de LP da PPC (2020). Com base na análise de Onofre (2021) acerca da teoria adotada no documento – a concepção de linguagem interacionista e dialógica da linguagem –, a autora explica:

[...] as duas concepções assumidas pela PPC são diferentes em vias teóricas. A concepção interacionista da linguagem compreende a língua em uma perspectiva de interação social. Já, na concepção dialógica da linguagem, os sujeitos no processo de interação constroem o discurso permeado de elementos extraverbais e contextuais que ecoam nos diversos enunciados possíveis entre locutor e interlocutor. A linguagem, nessa concepção, é construída a partir das relações dialógicas e em situações reais de uso da língua. Nesse sentido, os termos são tratados como sinônimos na proposta curricular, o que, de fato, não são. (ONOFRE, 2021, p. 148)

Por fim, no estudo do documento municipal, em relação à concepção de linguagem interacionista e dialógica da linguagem, concluímos que a perspectiva interdisciplinar e dialética de Vigotski e Bakhtin atravessa os documentos da PPC, uma vez que cada um, de sua maneira, apresenta concepções teóricas divergentes, porém “se entrecruzam e interpenetram buscando o mesmo sujeito: o homem, ser-concreto-social-histórico” (FREITAS, 2006, p. 61). Assim, ao limite que este estudo impõe, a linguagem e a interação são ponto fulcral dessa reflexão.

2.3 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Respaldamo-nos nos documentos oficiais parametrizadores das práticas de linguagem, dentre eles, a BNCC (2018) e o Referencial Curricular do Paraná (2019), posto que subsidiaram a construção da Proposta Pedagógica Curricular (2020) e, portanto, são fundamentais para análise nesta investigação. De acordo com esses documentos, reiteramos que, para o ensino de LP, evidencia-se o uso dos gêneros discursivos para o trabalho com as práticas discursivas. Portanto,

[...] o trabalho com as práticas de linguagem deve centrar-se no texto-enunciado, a partir do qual desencadeiam-se estudos/reflexões que permitirão ao aluno compreendê-lo como discurso vivo, produzido por um sujeito situado sócio historicamente, em função de um interlocutor e de um propósito discursivo. Logo, estudar a língua(gem) a partir de um texto-enunciado, significa refletir sobre valorações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e configurados em um gênero do discurso. (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021b, p. 397-398)

Consideramos as orientações teóricas, na concepção dialógica da linguagem, sobre o trabalho com as práticas discursivas: a leitura/escuta (compartilhada e autônoma), a oralidade, a análise linguística semiótica e produção de texto (compartilhada e autônoma). Abordaremos, pois, cada uma dessas práticas, conforme a ordem dos documentos, fazendo-o, primeiramente, em nível federal e, depois, estadual e municipal.

Ademais, destacamos que as práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade, produção de texto/escrita e análise linguística/semiótica) do componente curricular de Língua Portuguesa

estão estruturadas por eixos de integração e não em unidades temáticas, ou seja, as práticas discursivas perpassam por todos os campos de atuação.

Observemos cada uma dessas práticas, iniciando pelo **Eixo da Leitura/Escuta**, de acordo com a produção dos documentos educacionais vigentes:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Considerando o exposto, a leitura passa a ser compreendida em um sentido mais amplo, para além dos textos escritos, visto que temos as TDIC que, conseqüentemente, propiciaram outras formas de comunicação e novas formas de textos foram reconfiguradas nas práticas de linguagem, como: os letramentos digitais, os multiletramentos, os multimidiáticos e os multissemióticos. Assim como “as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72).

Para o trabalho com a leitura, a BNCC apresenta para o professor um quadro com duas colunas, sem título, elencando sete dimensões para o tratamento das práticas leitoras, o qual demonstra uma sequência de princípios teóricos e metodológicos, bem como 29 habilidades as quais devem ser desenvolvidas de forma contextualizada. O texto refere que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar gradativamente desde os anos iniciais até o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 75).

Observamos que a recomendação de que a demanda cognitiva das tarefas de leitura deva se ampliar de forma gradativa ao longo da educação básica estende-se aos demais documentos advindos da Base, inclusive na PPC, que enfoca as etapas no processo de leitura (o qual será abordado logo adiante). Bertin e Angelo (2019, p. 157) explicam que “deixa transparecer uma visão processual da leitura – também advinda da Psicolinguística”.

De acordo com Angelo e Menegassi (2022, p. 15), com base em Dehaene (2012)⁴⁷, esclarecem: “as contribuições da Psicolinguística são importantes para elucidar como a mente

⁴⁷ DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

e a memória atuam no processo da compreensão, como o leitor formula hipóteses e estabelece inferências, como acessa aos significados das palavras e como constrói uma representação mental do texto”.

Em relação à RCP, o documento reafirma as orientações da BNCC e discorre, na sua parte introdutória, sobre a importância de relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta. Assim posto:

[...] uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do letramento literário. (PARANÁ, 2019a, p. 211)

Como já reportado pelo RCP, cabe ao professor priorizar os textos de literatura aos anos iniciais, porém não se explicita a forma e como deve ser realizado. Entretanto, a PPC, no que se refere à metodologia do trabalho com a leitura, orienta que os momentos com a leitura em sala de aula devem ser planejados previamente, considerando os objetivos. O documento ainda adverte: “Não se trata apenas da leitura do texto literário, mas da leitura de textos de diferentes gêneros que estão sendo trabalhados” (AMOP, 2020, p. 172).

Ratificamos que a PPC traz maior esclarecimento tanto no quesito da parte didática como nos pressupostos teóricos-metodológicos aos anos iniciais, ao contrário dos demais documentos normativos. Assim, “a leitura é compreendida nesse documento em sua dimensão crítica, entendida como uma prática social que, por sua vez, é também uma prática de letramento, o que a priori mostra que ler é ir além da decodificação mecânica de um texto” (AMOP, 2020, p. 167).

Nesse sentido, a PPC enfoca as etapas do processo de leitura/escuta (compartilhada e autônoma) sendo: i) a primeira etapa, decodificação: o aluno decodifica os símbolos e as informações presentes no texto; ii) a segunda etapa trata da compreensão: posterior à decodificação e/ ou paralela, o aluno consegue ler o texto na íntegra, faz inferências do que já leu e consegue resumir o texto lido; iii) a terceira etapa trata da interpretação: o aluno contextualiza, posiciona-se ideologicamente, pois é capaz de problematizar o texto por meio da argumentação crítica e reflexiva; iv) a quarta e última etapa refere-se à retenção: diz respeito aos conhecimentos armazenados e internalizados (AMOP, 2020).

Portanto, a PPC é subsidiada pelas conceituações de Vigotski, ao explicar sobre o processo das etapas de leitura, afirmando que “as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro nível, social (entre pessoas), processo denominado como nível interpsicológico e, depois, no nível individual, denominado como nível intrapsicológico” (AMOP, 2020, p. 169). Dessa forma, a formação do sujeito-leitor

se constrói do nível social para o individual, pois primeiramente o leitor dialoga com o texto, com os conhecimentos prévios já disponibilizados, o que se dá no nível intrapsicológico. Após o trabalho sistematizado com essas etapas, o sujeito leitor é capaz de reformular esse conhecimento e associá-lo outros conhecimentos, (re)elaborando suas ideias, opiniões, posicionamentos. (AMOP, 2020, p. 169)

Freitas (2006, p. 98) complementa que, para Vigotski, “é também a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental que a criança constrói sua própria individualidade”. Angelo e Menegassi (2022) esclarecem que um dos elementos substanciais da concepção interacionista é a inferência, uma vez que abrange também conceitos de interação, os quais se diferenciam em alguns aspectos, mesmo que ainda seja, por vezes, de maneira tênue.

Por fim, o documento municipal respalda-se nas considerações de Solé (1998)⁴⁸ sobre as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação, assim descritas:

QUADRO 7: Estratégias de Leitura

Seleção	Atenção ao que é útil no texto. Escolha de textos, temas e gêneros.
Antecipação	Predições sobre o texto com vistas à antecipação do conteúdo. Está relacionada com os conhecimentos prévios.
Inferência	Informações inferidas pelo leitor sobre o texto. A inferência influencia no sentido que o leitor constrói sobre o texto.
Verificação	Confirmação ou não das antecipações e das inferências realizadas. A cada confirmação das predições levantadas e das inferências realizadas, mais seguro o leitor sente-se, possibilitando-lhe uma melhor construção de sentido para o texto trabalhado.

FONTE: AMOP (2020, p. 171). Adaptado pela autora.

Nessa perspectiva de trabalho, o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem de leitura, seleciona o gênero discursivo, realiza atividades de pré-leitura, procurando ativar o conhecimento prévio que envolve a memória cognitiva do aluno-leitor a respeito do tema.

⁴⁸ Cf. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Angelo e Menegassi. (2022) tecem algumas críticas sobre o conceito cognitivista, pelo fato de considerar o foco apenas no aluno leitor. Além de descartar os aspectos sociais, valorizar as adivinhações e predições do leitor e, sobretudo, considerar, nas propostas de ensino, toda e qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno, mesmo que ela não corresponda a do professor, já que, por vezes, o aluno-leitor processa um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, causando, por fim, uma compreensão inadequada à leitura. Dessa forma, os autores ponderam que “é importante que o professor tenha conhecimento sobre os aspectos basilares do conceito cognitivista, para que saiba selecionar e trabalhar aqueles que são mais apropriados para a situação de ensino em que se encontra” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 41).

Na concepção dialógica da linguagem, mencionada por Beloti *et al.* (2020), a prática de leitura é concebida como uma atividade voltada para a interação e pela busca de valores que a formam e a sustentam, não o sendo no simples processo cognitivo da decodificação de palavras. Em outras palavras, “é por meio da natureza e da constituição do enunciado concreto, abarcado pelas relações dialógicas sociais e verbo-visuais, que os sentidos são valorados e as relações axiologicamente construídas” (BELOTI *et al.*, 2020, p. 133).

Atentamos, neste ponto, para o **Eixo da Oralidade**, disposto na BNCC:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlists comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78-79, grifos do documento)

Diante do exposto e no respaldo das considerações de Záttera *et al.* (2019), percebemos que a BNCC não aborda questões metodológicas e nem transposição didática para a prática da oralidade do 1º ao 5º ano. Dessa maneira, houve ênfase às questões extralinguísticas.

No RCP, no campo de apresentação do Componente de Língua Portuguesa, encontramos que

[...] os objetivos de aprendizagem evidenciam, ao longo dos anos escolares, a importância da consideração [...] da abordagem das diferentes linguagens e os conhecimentos inerentes a elas; [...] do uso da argumentação nas práticas

de oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneos. (PARANÁ, 2019a, p. 207)

Verificamos que não foram observadas as orientações diferenciadas além do que já foi proposto pela Base relacionada a essa prática, diferentemente da PPC, que trouxe um pouco mais de informações sobre o eixo oralidade.

Em razão disso, Záttera *et al.* (2020, p. 246) corroboram com as análises de outros autores⁴⁹ sobre a prática da oralidade em documentos oficiais (nacional, estadual e/ou municipal), os quais “mostram que o eixo oralidade está subestimado, apresentando ora lacunas conceituais, procedimentais, ora em relação as questões de transposição”.

Tratamos do documento municipal e sobre como essa prática vem sendo orientada. Em princípio, a PPC contextualiza sobre a prática, informando ao professor que o aluno, ao adentrar na escola, já realiza interações orais no seu dia a dia. Posto isso, o aluno precisa ser levado a familiarizar-se com as características de cada gênero, suas especificidades, sobre o contexto de produção e de circulação, a composição e o estilo (AMOP, 2020).

Além disso, são enfatizadas a compreensão e a reflexão por parte do aluno, quanto à variação linguística, “uma vez que é necessário que o aluno compreenda que a língua falada é mais variada que a escrita”. Logo, “analisar a fala é uma forma de refletir sobre os aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, assim como suas formas de disseminação” (AMOP, 2020, p. 163). Segundo a proposta municipal, o professor precisa direcionar o trabalho com a oralização, a fim de que os alunos possam compreender, sistematizar e utilizar os gêneros orais em diversos contextos. A PPC sugere os gêneros orais (do 1º ao 5º ano) por campo de atuação:

ao campo da vida cotidiana, podemos pensar no trabalho com os seguintes gêneros orais: recado, regra de jogo e de brincadeira, aviso, convite, receita culinária, dentre outros. No campo artístico-literário, podemos explorar gêneros como: cordel, lenda, mito, canção, parlenda, cantiga, quadrinha, conto, caso, fábula, anedota/piada, trava-língua, provérbio, poema, dentre outros. No campo da vida pública, destacam-se os seguintes gêneros: notícia, texto de campanha de conscientização, propaganda, dentre outros. No campo das práticas de estudo e de pesquisa, convém trabalhar com relato de experimentos, entrevista, debate, seminário etc. (AMOP, 2020, p.162)

Tomamos, como exemplo, um quadro organizacional, conforme apresentado na PPC – o eixo oralidade para o 5º ano:

⁴⁹ Autores apontados por Záttera *et al.* (2019): Magalhães (2007), Swiderski (2012, 2015), Baumgärtner (2015), Ferraz e Gonçalves (2015), Rodrigues e Luna (2016), Magalhães e Carvalho (2018).

QUADRO 8: Quadro organizacional da prática de linguagem – oralidade (5º ano)

CAMPOS DE ATUAÇÃO, GÊNEROS DISCURSIVOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM QUE DEVEM SER TRABALHADOS		
Todos os Campos de Atuação		
Prática de Linguagem: Oralidade		
Gêneros Discursivos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Seminário, vídeos curta metragem (vídeo minuto), piada, peças teatrais.	Oralidade pública Intercâmbio conversacional em sala de aula. Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias.
	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta contribui para o aprendizado.
Seminário, piada, peças teatrais.	Características da conversação espontânea. Turnos de fala.	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.

FONTE: AMOP (2020, p. 233).

Verificamos que, no quadro organizacional do RCP, os gêneros discursivos são elencados do 1º ao 5º ano, com um quadro à parte, não são apontados no quadro organizacional, conforme foi demonstrado no quadro 5. Ao contrário do quadro da PPC (figura 8), em que os gêneros discursivos já estão selecionados/distribuídos para cada ano do ensino fundamental I. No entanto, dentre os gêneros propostos, o professor deve escolher, entre eles, qual se adequa melhor ao objetivo e à necessidade da sua turma (AMOP, 2020).

Em relação aos objetivos de aprendizagem, os documentos oficiais são unânimes em ecoar que “devem ser considerados sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos campos de atuação, gêneros discursivos, práticas de linguagem organizadoras e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização” (AMOP, 2020, p. 189).

Em síntese, em relação aos objetivos de aprendizagem da prática de oralidade, elencados na figura 7, respaldamo-nos nas reflexões de Záttera *et al.* (2019, p. 258): “[...] há certo embate entre a teoria que sustenta o documento e o que realmente está disposto como habilidades para

serem desenvolvidas, tendo em vista que a comunicação oral não está sendo considerada sob a perspectiva histórica, investigada [...] num contexto histórico e social”.

Os autores chamam a atenção para a ausência das ações nos objetivos como *refletir* e *analisar*, visto que são ações que propiciam o trabalho da oralidade dentro da perspectiva dialógica da linguagem. Entendemos que, neste caso, trata-se de uma preparação da escola para ensinar o aluno a falar em público, principalmente, em situações planejadas com antecedência. Até mesmo sobre as “disposições acerca da conversação espontânea presencial, as situações apresentadas no documento não são realmente espontâneas, mas criadas dentro de uma determinada disciplina” (ZÁTTERA *et al.*, 2019, p. 259).

Adentramos, neste ponto, ao **Eixo da Produção de Textos** e, para isso, tomamos, como base, as reflexões dos autores Menegassi *et al.* (2019) sobre esse eixo na BNCC. Em relação a esse eixo, o documento avança nos processos de produção de texto ao considerar que “sua base é a interação, [...] pois a interação é elemento primário para a constituição do indivíduo em sociedade, [...] sua produção executa-se em variadas modalidades de textos [...] outras formas de linguagem” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 229).

Neste aspecto, para o tratamento da prática do eixo da produção escrita, são apresentadas seis dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo: condições de produção dos textos, dialogia e relação entre textos, alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e estratégias de produção (BRASIL, 2018). Percebemos que tais conceitos estão relacionados às teorias enunciativo-discursivas, atribuídas ao Círculo de Bakhtin, porém sua autoria é silenciada no discurso da Base. São apresentadas seis dimensões do eixo produção de texto, contudo, apenas uma enfatiza adequadamente o procedimento da produção escrita, as estratégias de produção:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78)

Em consonância com Menegassi *et al.* (2019), a estratégia da produção textual, conforme apresentada no trecho anterior, dá a entender que o professor já tem um conhecimento prévio das etapas do processo da prática de escrita, sem ao menos indicar qualquer referência quanto a sua execução em relação ao gênero discursivo proposto para produção. Ainda que a sustentação seja exarada na perspectiva enunciativo-discursiva, “o processo de produção de

texto é basilar a toda e qualquer construção textual, em qualquer nível de ensino” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 230).

Outro fator relevante refere-se ao fato de que o aluno deve ser levado “[...] a autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas [...]” (BRASIL, 2018, p. 78). Nesse item, notamos que a reescrita não foi considerada, reafirmando que as etapas são necessárias, mas nada é explicado sobre como fazer para que essa autonomia seja concretizada como uma habilidade. Sabemos que há lacunas nessas etapas: “nega-se a escrita como um processo discursivo e a aluno torna-se um reproduzidor de gêneros discursivos, mero executor de tarefas, pois suas habilidades essenciais não são trabalhadas e desenvolvidas” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 231).

Ainda segundo Menegassi *et al.* (2019), as teorias de produção de texto compreendem: “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...] (Brasil 2018, p.78)”, como etapas do processo de escrita; no entanto, no RCP, inexistente qualquer menção a isso. Entretanto, no documento municipal, observamos que foi contemplado o processo de etapas da produção de texto. Para a fundamentação dessa prática, a PPC trouxe contribuições de alguns autores como Menegassi (2010), Geraldi (2003), Costa-Hübes (2012)⁵⁰, entre outros. Assim, norteia:

Ao encaminhar a produção de texto, seja oral, escrita ou multimodal, deve-se considerar que a linguagem requer um processo contínuo de ensino, que envolva situações reais de uso da linguagem verbal. Para a produção, tanto oral, como escrita, ou multissemiótica, há a necessidade de realização de atividades prévias de trabalho com o gênero que norteará o texto a ser produzido para dar condições de produção ao aluno. (AMOP, 2020, p. 179)

Partindo dessa compreensão, para a produção do texto escrito, deve-se considerar as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita. Pautamo-nos nas explicações de Menegassi (2010) trazido pela AMOP (2020, p. 179-180), quanto a essas etapas:

- i) planejamento: orienta que, nessa etapa, o professor deve propiciar condições para que o aluno escreva, elencando alguns apontamentos fundacionais, como iniciar o trabalho com textos de apoio ao tema; levantar informações do

⁵⁰ Autores referenciados no documento: MENEGASSI, R. J.O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E.A; GUIMARÃES, T. B. (Org). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá, PR:EDUEM, 2010. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura e Produção**. 3 ed. Cascavel: Assoeste, 1985/2003. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.

conhecimento de mundo do aluno sobre o tema; considerar os aspectos da produção, tanto discursivos quanto os linguísticos. Além disso, deve apresentar ao aluno informações que o orientem sobre o gênero que será produzido, o conteúdo temático, os interlocutores, a finalidade, bem como o suporte de circulação;

- ii) execução: refere-se à produção individual do aluno;
- iii) revisão: essa etapa compreende deixar o texto apropriado à situação de enunciação, indica a correção voltada para a forma do texto e a intervenção do conteúdo que poderá ser feita pelos pares e/ou professor; e
- iv) reescrita: nessa etapa, o aluno reescreve o seu texto, contemplando as intervenções realizadas previamente.

Dessa maneira, a PPC sugere que, desde os anos iniciais de escolarização, é preciso ensinar para o aluno “o que é a escrita, para quem e como se utiliza a escrita e a prática da produção de textos coletivos” (AMOP, 2020, p. 179). Para isso, segundo Costa-Hübes (2012), a produção precede um encaminhamento por parte do professor que atenda aos elementos que organizam o discurso e, sobretudo, que respondam aos seguintes questionamentos: O quê (tema)? Qual (gênero)? Para quem (interlocutor)? Por quê (finalidade)? Como (estratégias)?

No caso de uma produção de texto (oral, escrita e multissemiótica), o professor deve ater-se aos elementos citados que levem o aluno ao entendimento e à reflexão da real importância da produção do texto oral ou escrito produzido nas diversas esferas sociais. Tendo em vista que isso só é possível porque compreendemos que a linguagem somente é realizada por meio da interação discursiva. Assim, “recorremos a algum gênero a partir do qual organizamos nosso discurso, considerando o campo de atividade humana no qual atuamos (escola, família, universidade etc.) e para a qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção” (ROSA, 2020, p. 91).

Corroborando com essa proposição, Onofre (2021, p. 144) afirma que “a atividade escolar de produção de texto dá lugar à atividade de produção de discursos, com a intenção do dizer de alguém, para alguém e em algum lugar espaço-temporal e social.” Isso implica ao docente propor/ elaborar práticas pedagógicas significativas e contextualizadas que incentivem ao aluno ler e escrever. Portanto:

As atividades de produção não devem ocorrer somente na finalização de uma SD, mas diariamente, em todas as ocasiões em que for possível solicitar ao

aluno produção com autonomia. Ao responder a questionamentos, ao posicionar-se, ao opinar ou ao argumentar com relação a uma dada questão solicitada pelo professor, o aluno já está produzindo um texto, ou seja, respondendo a algo que lhe foi solicitado. (AMOP, 2020, p. 181)

A partir desse momento de compreensão e reflexão, as atividades de revisão e reescrita de texto do aluno são de extremamente relevância, momento em que o professor observa se a produção é inteligível e interpretável e, assim, faz a intervenção sem causar constrangimento no aluno. É, nesse caso, o professor “que tem condições de perceber as possíveis fragilidades presentes na escrita de seus alunos, proporcionando momentos para que eles reflitam sobre as convenções da escrita e sobre as diferentes situações de interação, reescrevendo, assim, o seu texto” (AMOP, 2020, p. 181).

Além disso, essas estratégias são indispensáveis para o processo de sistematização da língua. Consideramos aqui os estudos de Onofre (2021) sobre a PPC:

[...] constatamos que existem algumas orientações para o professor em relação ao processo de revisão e reescrita textual. No entanto, inexistem qualquer menção sobre a correção de texto em si. Essas práticas não são tratadas na proposta como conteúdos, ou objetos de conhecimento [...]. Assinalamos que a prática de revisão e reescrita de textos inscreve-se em momentos de conteúdos sistematizados e em momentos de práticas de ensino-aprendizagem. Ademais, [...] não constam orientações sobre a reescrita de textos que considerem as dimensões extraverbal e verbal dos enunciados, sob a orientação bakhtiniana dos gêneros discursivos. (ONOFRE, 2021, p. 144)

Levando em conta os documentos que antecedem a PPC, evidenciou-se que houve avanços em relação à proposta de produção de texto, voltada à perspectiva dialógica da linguagem, consideramos que as lacunas aqui apontadas possam suscitar estudos por parte dos profissionais da educação para que as completem, em prol do desenvolvimento do ensino das práticas discursivas de LP.

No que se refere ao **Eixo da análise linguística/semiótica**, a palavra semiótica foi adotada pela BNCC (2018), diferentemente dos PCN, como explica Santaella (2003)⁵¹, referenciada por Souza *et al.* (2019, p. 287): “é uma ciência que se ocupa de investigar todas as diferentes linguagens existentes, não só a verbal [...]”, ou seja, “trata-se de uma ciência que estuda os signos e seus processos de produção de sentido na sociedade”. Como sujeitos falantes, utilizamos diferentes linguagens para representar e agir sobre o mundo. Atemo-nos quanto à definição dada pelo documento federal sobre o Eixo referido:

⁵¹ SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Envolve procedimentos de estratégias (meta) (cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido [...]. (BRASIL, 2018, p. 80)

Com referência aos estudos de Souza *et al.* (2019) e de acordo com o trecho apresentado, compreendemos que a análise linguística se articula com as práticas de leitura e de escrita. No entanto, a ênfase é dada à materialidade do texto, como sendo a responsável pela criação dos sentidos dos textos. Em uma concepção de base dialógica, compreendemos que:

não são as materialidades dos textos que constroem os sentidos, elas apenas os veiculam, para que o leitor ao se deparar com os enunciados, os interprete e acrescente suas palavras e sua entonação ao que está lendo e analisando e crie enunciados-resposta. (SOUZA *et al.* 2019, p. 295)

Portanto, a análise linguística é uma prática de ensino voltada aos usos linguísticos em contexto de interação aos usos sociais da linguagem. Ainda nas palavras de Souza *et al.* (2019, p. 291), os signos não são neutros, mas ideológicos, assim como linguísticos, ou seja, “as palavras são signos ideológicos que carregam valores sociais cunhados na interação ininterrupta dos sujeitos”. Em discussão semelhante, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a) indicam que, para Volóchinov, a análise da língua ocorre por meio das enunciações, pois é nelas que a língua vive. Então, o guia de investigação da unidade real da língua é a enunciação, tendo em vista que “a análise parte do intercâmbio comunicativo social (as esferas sociais [...]), passando pelas interações sociais, pela enunciação para chegar ao fim nas formas gramaticais da língua” (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021a, p. 116).

Ao analisarmos as dimensões do eixo de análise linguística/semiótica, segundo a BNCC, “são apresentados quadros referentes a todos os campos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82). Percebemos que as habilidades apresentadas nesses quadros (p. 82 -83) referem-se exclusivamente às ações de conhecer, perceber, correlacionar e utilizar, os quais explicitam um ensino centrado nas nomenclaturas gramaticais, descontextualizadas das situações reais e concretas de uso da linguagem.

Correlacionando a RCP que subjaz à Base, constatamos, nos inúmeros objetivos de aprendizagem, apenas um verbo relacionado à ação de analisar para o 4º ano e, no 5º ano, apenas dois verbos; além disso, dentre esses objetivos, ainda se perpetua a ação de memorizar para a prática de análise linguística/semiótica. Porém, esse documento aponta:

Como exemplo, podem ser observados diversos objetivos de aprendizagem que fazem referência a conhecimentos gramaticais, mas esses sempre estão circunscritos a uma necessidade de uso da língua diretamente relacionado a uma situação de comunicação nos diferentes campos de atuação e práticas de linguagem, ou seja, do uso-reflexão-uso. (PARANÁ, 2019a, p. 209)

A nosso ver, o documento contradiz-se, pois indica objetivos que priorizam um trabalho centrado nas formas da língua, a memorização e, em apenas raras situações, propõe objetivos voltados para a análise, sem nenhuma menção dos verbos analisar/refletir e criticar. Ainda mesmo com a inserção da palavra semiótica para a prática de análise linguística, consideramos um trabalho que “se encaminha para um retorno ao entendimento de língua como sistema, negligenciando o seu caráter sócio-histórico e dialógico” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 303).

Segundo Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a, p. 122), a perspectiva bakhtiniana considera importante o percurso teórico-metodológico para o trabalho com a análise linguística, o que implica afirmar:

Devemos partir de seu contexto de produção (cronotopo, esfera social, situação de interação, gênero do discurso, etc.), avançando, posteriormente, à análise de sua construção sistêmica que apresenta na seleção dos elementos verbo-visuais (aspectos linguísticos e/ ou semióticos). Esses elementos conferem semânticidade ao enunciado que, consociados ao projeto discursivo do autor, produz sentido(s).

Dada a explicação, concentremo-nos no documento municipal – a PPC, no que se refere à prática linguística/semiótica (alfabetização e ortografização), alicerçada nos pressupostos teóricos que definem essa proposta pedagógica curricular, orientando que:

[...] é preciso que todas as questões relacionadas a estrutura gramatical sejam pensadas considerando –se o gênero em questão, os interlocutores, o contexto de interação, a variante linguística adequada. Determinadas construções sintáticas ou mesmo escolhas lexicais só podem ser compreendidas em função do gênero e do objetivo que se vislumbra com ele. (AMOP, 2020, p. 176)

Quanto à metodologia a ser usada com a prática de análise linguística/semiótica, a PPC propõe que seja trabalhado, pelo menos, um gênero por bimestre por meio da metodologia da

Sequência Didática e, com os demais gêneros, trabalhar os três aspectos do gênero discursivo que, para o Círculo, são fundamentais: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (AMOP, 2020).

A PPC discorre em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da sequência didática (SD), de modo a assegurar situações de interação verbal que possibilitem o trabalho com as práticas discursivas na sua completude concreta e viva. Em princípio,

o encaminhamento didático-metodológico da SD foi proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, reorganizado por Costa-Hübes (2008) nos Anos Iniciais. Trata-se de pensar e planejar os conteúdos de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito). (AMOP, 2020, p. 187)

A orientação teórico-metodológica, produzida no contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁵², segundo Swiderski e Costa-Hübes (2009), tem como foco o trabalho significativo com os gêneros textuais, sendo orientado que as atividades com a linguagem sejam iniciadas com a apresentação de uma situação de interação, na qual os alunos são convidados para interagir responsivamente. Depois dessa interação intermediada pelo professor, é proposta uma produção inicial, ou seja, a elaboração de um texto (oral ou escrito) produzido pelo aluno. Em suma, trata-se de um instrumento no qual o professor pode encontrar elementos para analisar as potencialidades de linguagem (gramatical, textual, comunicativa) do texto e de seu autor. Possibilita, ainda, um instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e servirá como base para a retomada dos conteúdos que não foram assimilados pelos estudantes.

O passo seguinte consiste nas etapas dos módulos, parte-se daquilo que os alunos ainda não conseguem fazer sozinhos e que precisam da mediação do professor. Assim, os pesquisadores de Genebra “acreditam que as atividades desenvolvidas nos módulos possam conduzi-los a uma autonomia frente aos objetivos propostos. [...] Essa autonomia, ou não, será avaliada na produção final” (WIDERSKI; COSTA HÜBES, 2009, s.p.). Dessa forma, será possível verificar o que foi apreendido ao longo da SD por meio do gênero proposto.

Em relação a essa proposta, a qual foi adaptada por Costa-Hübes (2008), ela incide “na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que complementem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com

⁵² Cf. DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP. Mercado de Letras, 2004.

textos do gênero” (WIDERSKI; COSTA HÜBES, 2009, s.p., grifos das autoras). Cabe salientar que o trabalho com as práticas discursivas incide por meio da SD, para os anos iniciais, apresentando o seguinte encaminhamento da AMOP (2020):

i) Apresentação do evento de letramento: ponto de partida para os trabalhos com as práticas de linguagem, visto que são os campos de atuação vinculados aos eventos e práticas de letramento⁵³ e, sobretudo, aos gêneros discursivos, uma vez que são os elementos propulsores do ensino e aprendizagem;

ii) Seleção do gênero: gênero adequado à prática e às especificidades do evento de letramento;

iii) Reconhecimento do gênero: quanto ao meio de circulação, ao conteúdo temático, ao estilo e sua forma de composição;

iv) Produção oral ou escrita: conforme a situação de interação;

v) Revisão e reescrita do texto: intervenção do professor de forma individual e/ou coletiva;

vi) Circulação do gênero: após a revisão, a reescrita e a reestruturação, o professor propicia a circulação do gênero de acordo a sua função social, considerando a oralidade, a leitura/escuta e a análise linguística.

Sobre a metodologia da sequência didática, a PPC (AMOP, 2020, p. 186) explica: “O trabalho com diferentes gêneros possibilita a compreensão da função social que a língua desempenha na sociedade nos diferentes campos/esferas de atividade humana”. Essa metodologia não contempla apenas um eixo norteador de ensino de LP, mas a contextualização das práticas da leitura, da escrita, da oralidade e da reflexão sobre a língua ao longo da SD (COSTA-HÜBES, 2008).

Com a proposição sugerida, são elencados, para o 4º ano 21 gêneros, e para o 5º ano 30 gêneros discursivos para o professor trabalhar durante o ano letivo, visto que, para o 5º ano, são 10 gêneros por trimestre e o trabalho por meio da SD demanda um tempo maior para sua concretização, levando em conta que, para conseguir contemplar todos os gêneros do trimestre, e outras demandas da escola, ou até situações atípicas que surgem nesse entremeio, por vezes, o

⁵³ Os conceitos de evento de letramento e de práticas de letramento estão estritamente relacionados: “[...] A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, s.p.). Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em ago. de 2022.

docente acaba desconsiderando alguns aspectos discursivos e contextuais tão relevantes para o trabalho com as práticas discursivas.

Para Acosta Pereira (2022, p. 20) o estudo das palavras isoladas, frases e orações, descontextualizado da língua, “estão sob uma ordem de concepções subjetivista e/ou objetivista da linguagem, ao passo que, os enunciados, como unidades da comunicação verbal, estão sob a ordem de uma concepção social de linguagem”. Ou como explica Bakhtin (2016, p. 33),

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os aspectos pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical [...].

Entretanto, o documento municipal deixa entrever uma intenção ao enfatizar que o professor trabalhe apenas um gênero por trimestre por meio da SD, talvez já presuma que, por causa da extensa gama de gêneros propostos, não seja possível a consolidação de todos os gêneros. Além disso, observamos que os aportes teóricos que embasam esse documento precisam ser mais bem discutidos, estudados e analisados pelos professores da rede. Já que ensinar LP sob a perspectiva dialógica da linguagem significa partir de situações reais de uso da língua, a fim de tornar o aluno linguística e discursivamente “competente para as diversas situações de interação verbal a que está sujeito, (re)conhecendo as variedades linguísticas e a valorização social a elas atribuídas, bem como os discursos imbricados nos textos-enunciados” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 286).

Em suma, no decorrer dessa seção, reportamo-nos à Base, ao Referencial Curricular do Paraná e à Proposta Pedagógica Curricular para uma reflexão em que “é fundamental esclarecer que se trata de evidenciar o discurso como grande objeto de ensino alinhado as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística” (LUNARDELLI, 2021, p. 484), discurso este por vezes silenciado nesses documentos.

É sabido também que os gêneros discursivos são tomados como objeto de ensino de LP, entretanto, destaca-se a importância de olhar com atenção de que forma a concepção de gêneros discursivos vem sendo discutida/compreendida nos aportes desses documentos, sobretudo em cada uma das esferas: federal, estadual e municipal. E, sobretudo se há aproximação e/ou distanciamento da concepção dialógica da linguagem. Na sequência, trataremos do gênero discursivo na perspectiva dos pressupostos bakhtinianos.

2.3.1 A concepção de gêneros discursivos

Trataremos, nesta seção, dos gêneros discursivos, tendo, como base teórica, os escritos do Círculo de Bakhtin⁵⁴. Rojo e Barbosa (2015, p. 17) afirmam que Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) é um dos mais importantes teóricos da linguagem e “tornou-se referência em várias áreas do conhecimento como na teoria e crítica literárias, na análise do discurso, na semiótica e na sociolinguística”. As contribuições dos pensadores do Círculo são fulcrais para entendermos a visão social de linguagem, haja vista, que, no Brasil, são muitos os estudos, as pesquisas que reverberam as vozes do Círculo, inclusive os próprios documentos político-educacionais (ACOSTA PEREIRA, 2022).

Considerando a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é uma prática social, produto da atividade humana que nós utilizamos para a interação com os demais, e por meio dela agimos, modificamos e organizamos todos os elementos no/sobre o mundo. Com base nessa compreensão é que as ideias do Círculo de Bakhtin passaram a serem discutidas desde o começo dos anos 1980 e, pouco a pouco, têm influenciado os estudos linguísticos de LP em nosso país (SOUZA *et al.*, 2019).

Com a implementação recente dos documentos educacionais vigentes sobre o ensino de LP aos anos iniciais, é preciso “colocar em foco a reflexão sobre os usos que podemos fazer da língua(gem), buscando certo domínio das estratégias e recursos que ela nos oferece, para atingir as finalidades desejadas, no processo da interação discursiva” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 278). Deste modo, são condizentes aos reais pressupostos bakhtinianos, pois,

[...] é por meio de enunciados, moldados em gêneros do discurso, que nos dirigimos ao outro, interagimos, pressupomos respostas, enfim estabelecemos e concretizamos nosso contato com o mundo. Nossos enunciados materializam discursos e respondem a enunciados/discursos anteriores, buscando concordar com eles, refutá-los, completá-los, negá-los etc., além de suscitar respostas de enunciados futuros, num movimento de responsividade ativa que caracteriza um diálogo infinito na cadeia discursiva. (SOUZA *et al.*, 2019, p. 280)

54 Conforme Paula (2013, p. 243), o “Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20. Inicialmente não podemos falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência a visão totalitária do stalinismo”. Em consequência da Revolução Russa e de sua degeneração com a ditadura de Stalin, o Círculo abordou filosoficamente as questões sociais e culturais e seu trabalho “centrou-se em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre os grupos sociais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39). Anos mais tarde, esse grupo ficou conhecido como Círculo de Bakhtin.

Assim, Rojo e Barbosa (2015) explicam que todas as nossas atividades são permeadas e organizadas por gêneros discursivos, seja de forma oral, escrita, impressa ou digital. Utilizamos, em nosso dia a dia, os gêneros, sem até mesmo dar conta disso, os quais vão desde as falas cotidianas até mesmo às formais, “como a mais simples saudação até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que a organizam e estilizam, possibilitando que faça sentido ao outro” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). Por assim ser, é possível definir os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor)

Como o autor argumenta, o discurso só existe na forma de enunciados proferidos pelos sujeitos falantes, assim, o enunciado constitui o fluxo da interação discursiva e, na sua materialização, os enunciados são tipificados em gêneros discursivos. Em outras palavras, “o **enunciado** como unidade de comunicação, por meio do qual o discurso se realiza materialmente; e os **gêneros do discurso** como um constructo histórico, social e ideológico, no qual todo enunciado se tipifica para promover as interações” (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021b, p. 395, grifo dos autores).

Os gêneros discursivos são alicerçados por três elementos essenciais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional e estão sempre relacionados às particularidades de cada esfera da atividade e da comunicação humana. Rodrigues (2005, p. 166) explica que “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”. Para Costa-Hübes (2017, p. 562), os três elementos essenciais correspondem à “dimensão verbal do gênero e que devem ser analisados no estudo de um texto-enunciativo na perspectiva de compreender o ser expressivo e falante”.

De acordo com Lunardelli (2020, p. 120), “o tema do enunciado não é apenas o conteúdo em si, mas a propriedade de sentido deste no todo do gênero. Implica o projeto de discurso ou a vontade do autor-falante, que se adapta ao gênero escolhido”. Ribeiro (2010, p. 57)

complementa ainda que o conteúdo temático “desencadeia múltiplos sentidos concernentes a outros enunciados que emergem no evento comunicativo. Ele colabora, obviamente integrado aos outros elementos, para que a memória discursiva venha à tona e subsidie a compreensão ativamente responsiva dos interlocutores”.

Sobre o segundo elemento do enunciado – o estilo, para Bakhtin (2016, p. 47, grifos do autor), “é o *elemento expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Assim, é impossível a existência de um enunciado neutro, pois o tema, o estilo e a forma da composição são indissociáveis do enunciado, já que é a relação valorativa, o estilo individual do sujeito falante que determina as escolhas dos recursos lexicais (vocabulário), fraseológicos e todos os aspectos gramaticais do enunciado.

Rojo e Barbosa (2015), segundo os pressupostos de Bakhtin, esclarecem que alguns gêneros primários⁵⁵ podem refletir o estilo individual do sujeito como os gêneros de literatura de ficção. E outros, como os gêneros secundários, requerem uma forma mais padronizada, propiciando menos reflexo da individualidade do sujeito-autor, como os documentos da esfera jurídica, religiosa, entre outros. Em suma:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) [...] isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2016, p. 18)

Já o terceiro elemento do enunciado – a estrutura composicional –, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 94), “é a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de ‘(macro/ super) estrutura’ do texto, à progressão temática, a coerência e coesão do texto”. As autoras trazem, como exemplo, as fábulas, que apresentam uma certa estrutura que compõe o texto, o cenário (personagens, tempo, lugar e situação inicial) e o acabamento desse gênero, que se dá por meio de uma moral. Um outro exemplo é representado pelos contos da tradição oral, os quais apresentam um desfecho e resolução, o acabamento dá-se pela expressão: “foram felizes para sempre”. Desse modo, a construção composicional diz respeito a “elementos que organizam estruturalmente o enunciado, mas que não se resumem em formas rígidas, pois todo gênero se revela dentro de

⁵⁵ Bakhtin (2016) distingue os gêneros discursivos primários (simples) como geralmente orais e trata-se da comunicação discursiva imediata, como o diálogo do cotidiano, em todas as suas diversas modalidades.

uma dimensão fluída e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir nos limites instáveis do contexto” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 561).

Como já mencionamos no capítulo 1, o texto-enunciado é o ponto de partida para o estudo da língua nas ciências humanas e, na perspectiva do método sociológico bakhtiniano, atentamos, primeiramente, ao estudo do contexto extraverbal (social) e, depois, para a dimensão verbal ou verbovisual.

Segundo Onofre (2021, p. 152), “os currículos da AMOP, especialmente nas edições de 2014 e 2020, apresentaram grandes avanços na concepção de trabalho com os gêneros discursivos”. Observamos que a PPC traz um quadro organizacional para que o professor possa relacionar o trabalho com cada gênero discursivo, as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica de forma integrada. Para isso, há, no documento, um lembrete ao professor: para “[..] cada objetivo de aprendizagem, são apresentados diversos gêneros, no entanto o professor deverá escolher entre esses gêneros sugeridos aquele que melhor responde ao objetivo proposto e as necessidades de sua turma [...]” (AMOP, 2020, p. 189). Pois:

Com a teoria bakhtiniana, aprendemos que a escola não é um ‘faz de conta’, não é um lugar para meras transposições didáticas. É um lugar onde se vive efetivamente as relações de ensino. Isso quer dizer que a escola deve formar sujeitos para responder responsabilmente as demandas sociais. (GIOVANI; SOUZA, 2017, p. 104)

A citação nos conduz ao objetivo real do ensino da língua portuguesa na escola, pois requer, ainda, a compreensão de um ensino que não seja centrado nos aspectos da memorização, da decodificação, da codificação, da construção composicional dos gêneros discursivos, mas no “processo de aprendizagem dos alunos na compreensão do gênero discursivo, como o efetivo trabalho com a língua portuguesa na escola, pois é por meio dos gêneros que o aluno constrói as suas interações sociais” (AMOP, 2020, p. 248).

Assim, entendemos que o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de LP requer a compreensão e a reflexão do conteúdo temático, o estilo, a construção composicional do gênero discursivo e, claro, os aspectos sócio-históricos e as interações sociais. Assim, os alunos serão capazes de desenvolver competências linguísticas/discursivas, possibilitando a formação de leitores e produtores de textos coerentes e proficientes.

3. O ENSINO NO CRONOTOPO PANDÊMICO DE FOZ DO IGUAÇU

Neste capítulo, tratamos sobre a pandemia deflagrada pelo Novo Coronavírus, o vírus SARS-CoV-2 – denominada Covid-19 ou Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 –, que assolou o mundo a partir de 2020. Para tanto, realizamos uma breve retrospectiva dessa calamidade e de outras que já atingiram a humanidade numa proporção global. O certo é que, para conter a pandemia, a Organização Mundial da Saúde (doravante OMS), a princípio, recomendou três ações básicas em benefício da vida: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Diante dessa situação, tivemos que aprender a lidar com a imprevisibilidade e foi preciso re(pensar) novas maneiras de interação social (BRASIL, 2020f).

Em decorrência daquele cenário excepcional, ações emergenciais foram tomadas tanto em nível federal, estadual e municipal, principalmente para a continuidade das atividades escolares. Nos âmbitos estadual e municipal, os governantes editaram decretos e outros instrumentos legais, como as Instruções Normativas, emitidas pela SMED, visando à reorganização do calendário escolar e ao uso das atividades não presenciais. Com base nas normas exaradas nesses documentos, analisamos/refletimos sobre as repercussões dessas medidas e orientações nas instituições de ensino, notadamente em uma das escolas da rede pública. E, por último, apresentamos as considerações finais deste capítulo.

3.1 O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA NARRATIVA DA GRIPE ESPANHOLA À COVID-19

A humanidade enfrentou inúmeras vezes eventos preocupantes e calamitosos, como surtos, epidemias e pandemias⁵⁶. No decorrer dos séculos, doenças letais surgiram, como foi o caso da peste negra⁵⁷, na Idade Média; da gripe espanhola, na segunda década do século XX; da epidemia de meningite⁵⁸, no Brasil, em pleno regime militar, entre 1971-1974; e de dezenas

⁵⁶ “Uma **epidemia** faz referência a doenças que se disseminaram por uma região geográfica limitada, como uma cidade. Já o termo **pandemia** é utilizado para se referir a uma doença que se espalhou por um espaço geográfico muito grande, como um continente”. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/grandes-epidemias-da-historia.htm>>. Acesso em ago de 2022.

⁵⁷ Segundo Santos *et al.* (2020), a Peste Negra ou Grande Peste foi uma pandemia devastadora que resultou na morte de milhões de pessoas na Eurásia.

⁵⁸ “O Brasil sofreu as consequências da negligência do governo na saúde como forma de impedir que o regime caísse em descrédito, é o caso da negação em relação à epidemia de Meningite. [...] Não havia ainda a preocupação com a medicina preventiva, em informar a população a causa da meningite, o que é a doença, como é transmitida

de muitas outras espalhadas pelo mundo como varíola, cólera, sarampo, tuberculose, entre outras.

Suzuki e Araújo (2020) relembram que, em 2009, também tivemos cenários pré-pandêmicos, sendo “Influenza A – H1N1, em 2009, a mais próxima temporalmente, bem como a gripe aviária advinda de uma variabilidade do vírus Influenza (H5N1), ou Síndrome respiratória do Oriente Médio, provocada pelo vírus Mers-CoV e detectada em 2012” (SUZUKI; ARAÚJO, 2020, p. 18).

Por outro lado, ainda existem patologias como o Ébola⁵⁹, o Zikavírus, a Dengue e o Chikungunya, que são de preocupação mundial e que vêm sendo estudadas pela comunidade científica, pois apresentam enorme facilidade de contaminação e podem acabar originando grandes pandemias. No entanto, voltemos nossa atenção à primeira pandemia de gripe do século XX – a gripe espanhola – causada por uma variabilidade viral do subtipo H1N1 de influenza⁶⁰ (Coelho *et al.*, 2022). Conforme explicam Suzuki e Araújo (2020, p. 18):

[...] a gripe espanhola, ou gripe de 1918, causada por uma variabilidade viral Influenza é, talvez, o cenário mais próximo de impacto global causado atualmente pela COVID-19, tendo ocasionado a morte de milhões de pessoas, o que representa um impacto ainda maior se for considerada a época em relação ao acesso e à qualidade do atendimento à saúde pública.

Segundo Kind e Cordeiro (2020), a doença surgiu no contexto da Primeira Guerra Mundial, soldados começaram a ser vitimados por uma doença até então desconhecida. Uma das hipóteses é que os primeiros casos de contaminação surgiram no estado do Kansas, nos Estados Unidos, e não na Espanha; em curto período de tempo, a enfermidade espalhou-se por várias partes do mundo. Assim, “acredita-se que entre 50 e 100 milhões de pessoas morreram em decorrência dela, o que representa nada menos do que 5% da população mundial da época. Houve 500 milhões de indivíduos contaminados pelo vírus” (GUNDERMAN, 2018, s. p).

e como evitá-la. [...] O governo suspendeu as aulas e mandou os estudantes de volta para casa [...] Em algumas cidades, as escolas públicas foram transformadas em hospitais de campanha para atender os doentes” (SOUZA, 2020, p. 14).

⁵⁹ A ébola ou ebola “é uma doença grave e capaz de matar tanto seres humanos quanto primatas. Recentemente, entre 2013 e 2016, causou um **surto epidêmico** em regiões da África Ocidental. Esse surto chamou a atenção da Organização Mundial da Saúde e de muitos países – alguns deles, inclusive, chegaram na época a decidir pelo **fechamento de suas fronteiras** para pessoas vindas daquela região” (SILVA, [entre 2020 a 2022], s.p.). Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/grandes-epidemias-da-historia.htm>>. Acesso em ago de 2022.

⁶⁰ “O vírus afetava os pulmões e as vias respiratórias, provocava hemorragia pulmonar e infecção bacteriana secundária. Não se sabe a origem, mas ficou conhecida como Gripe Espanhola, já que os jornais espanhóis reportaram amplamente os efeitos do vírus no país, pois Espanha assumiu uma posição neutra na guerra, não sendo praticada a censura na imprensa” (COELHO *et al.*, 2022).

Consta que a gripe chegou no Brasil em meados de setembro de 1918, por meio de uma embarcação inglês, Demerara, que partiu de Lisboa e dali aportou em Recife, Salvador e no Rio de Janeiro. Logo, a doença foi se disseminando nas demais cidades do país como “em Santos, Vale do Paraíba, São Paulo e se difundiria para todo o Brasil, com a quase total inação das autoridades federais, conforme as críticas dos jornais” (MARQUES, 2020, p. 247).

À época, a estação de rádio não existia, e tampouco a televisão, o jornal impresso era o principal meio de comunicação que trazia estatísticas sobre os contaminados e mortos, além das prescrições sanitárias impostas pelo governo para a contenção da doença. Entretanto, naquele cronotopo específico, grande parte da população brasileira era pobre e não tinha acesso às informações sobre as medidas de isolamento, pois 65% da população era analfabetos, considerando ainda que a abolição da escravidão era tida como recente na sociedade e milhares de homens e mulheres negros estavam marginalizados à própria sorte, sem nenhum amparo econômico, social e político do Estado (KIND; CORDEIRO, 2020).

O fato é que os médicos ainda não tinham conhecimento nem recursos, não sabiam o que causava a doença nem como curá-la, sequer havia vacina alguma contra gripe. A indústria farmacêutica e a rede de laboratórios médicos, nos Estados Unidos, em 1918, estavam nos estágios iniciais que, nos dias de hoje, são considerados normais (NASH, 2020). Tanto é que os casos de gripe espanhola no Brasil fizeram com que o sistema de saúde, que não era público, entrasse em colapso, não suportando a quantidade de pessoas doentes.

Em conformidade com Brandão e Peres (2020, p. 55), quando as pessoas “ficavam ‘espanholadas’ (termo assim utilizado na época), buscavam socorro na delegacia de polícia. Quem prestava alguma assistência, mesmo que precária, eram as instituições caritativas como as Santas Casas de Misericórdia e a Cruz Vermelha Brasileira”.

Para a contenção do contágio, tanto no Brasil como em outros países, medidas de isolamento foram tomadas por meio de decretos para o fechamento de escolas⁶¹ repartições públicas e alguns tipos de comércio (SILVA, [entre 2020 a 2022], s.p.). Mas, segundo Nash (2020), nenhuma autoridade, em 1918, determinou o fechamento deliberado e obrigatório da área econômica nacional, como foi feito em 2020. O certo é que: “muitas lições da pandemia de Gripe Espanhola foram aprendidas e contribuíram para a história da ciência na prevenção de outras potenciais pandemias e epidemias que decorreram ou foram prevenidas no século XX e início do século XXI incluindo a pandemia da Covid-19” (COELHO et al., 2022, p. 95-96).

⁶¹ Cf. Conforme Santos *et al.* (2020, p. 10), de acordo com os relatos dos autores, acordamos que os textos consultados para esta pesquisa não aprofundam em nenhum momento o assunto da educação, “a não muitos mais que colocar que as escolas tiveram suas portas fechadas durante a epidemia [...]”.

Na verdade, ninguém poderia imaginar que, no ano de 2020, o planeta teria incidência de uma pandemia que atingiu mais de quinhentos milhões de pessoas e tirou mais de seis milhões ⁶²de vidas até então. Uma doença infecciosa que apresenta alto grau de contaminação e provoca síndrome respiratória aguda grave, causada pelo Novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2. De acordo com a OMS, o vírus da Covid-19, provavelmente, tem seu reservatório ecológico em morcegos e a transmissão do vírus para os humanos ocorreu através de um hospedeiro animal intermediário, podendo ser um animal doméstico ou selvagem ou animal selvagem domesticado.

Diante do cenário instaurado, no dia 16 de março, em um esforço coordenado em conjunto, a Câmara de Comércio Internacional (ICC) e a OMS fizeram um apelo ao mundo sem precedentes para o combate à doença:

A pandemia do Covid-19 é uma emergência global de saúde social que requer ação imediata efetiva por parte de governos, indivíduos e empresas. Todas as empresas têm um papel fundamental a desempenhar na minimização da probabilidade de transmissão e impacto na sociedade. Uma ação precoce, ousada e eficaz reduzirá os riscos de curto prazo para os funcionários e os custos de longo prazo para as empresas e a economia. (OMS, 2020a, s.p.)

No dia 30 de março de 2020, a OMS divulgou diretrizes essenciais aos sistemas de saúde para o combate da disseminação do vírus em todo o mundo, com o agravante das mortalidades diretas ou indiretas causadas pela Covid-19, orientou que os países precisariam tomar decisões difíceis, a fim de mitigar o risco de um colapso no sistema de saúde. Nesse sentido, considerou:

Surtos anteriores demonstraram que, quando os sistemas de saúde estão sobrecarregados, a mortalidade de doenças evitáveis por vacina e outras condições tratáveis também pode aumentar drasticamente. Durante o surto de Ebola de 2014-2015, o aumento de número de mortes causadas por sarampo, malária, HIV/AIDS e tuberculose atribuíveis a falhas do sistema de saúde excedeu as mortes de Ebola. (OMS, 2020b, s.p.)

Com essa orientação, os governantes de cada país traçaram ações e metas para a prevenção do Novo Coronavírus. Aqui, no Brasil, como outrora, a enfermidade não foi devidamente considerada por parte do governo federal. Conforme os estudos de Marcos (2020), lá em outubro de 1918, o diretor-geral do serviço de saúde de São Paulo, Dr. Arthur Neiva, reconheceu a existência da gripe e divulgou diversas recomendações para o combate à doença, mas enfatizou

⁶² Disponível em: < <https://covid19.who.int/>>. Acesso em ago de 2022.

[...] que havia grande alarme entre a população, mas que este era infundado. Mesmo a gripe sendo muito contagiosa, era de caráter benigno e sempre ocorria em várias partes do mundo e no Brasil. Esse discurso estava alinhado aos primeiros discursos emitidos pelas autoridades federais. Por isso, a Diretoria-Geral de Serviços Sanitários do Estado de São Paulo também era duramente criticada por não ter atuado na prevenção da doença. (MARQUES, 2020, p. 247-248)

Com base nessa retrospectiva das ações do governo de 1918 em relação à gripe espanhola, em comparação ao posicionamento do atual Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, frente às ações de combate à doença, observamos similaridades. Em março de 2020, com a proliferação da doença da Covid-19, em entrevista à CNN Brasil, o Presidente argumentou: “Esse vírus trouxe uma certa histeria, tem alguns governadores, no meu entender, eu posso até estar errado, mas estão tomando medidas que vão prejudicar em muito a nossa economia” (BOLSONARO, 2020, s.p.). Marinoski *et al.* (2021, p. 213) relembram que o Presidente da República negava o quão agravante era a força pandêmica que atingia o país, “perdia-se no próprio discurso, e em um caminho ainda mais grave, perdia-se no direcionamento de ações que pudessem compreender os diversos aspectos da realidade brasileira”.

Nesse sentido, as duas pandemias no contexto brasileiro situam-se em conjunturas econômicas, políticas e sociais distintas, no entanto, há similitudes entre a gripe espanhola e a Covid-19, já que, em ambas, de certo modo, os políticos abstiveram-se do compromisso com a sociedade, sobretudo, com os grupos marginalizados, de modo que “vitimaram milhares de pessoas, especialmente os setores mais pobres da população, houve suspensão de cerimônias fúnebres, adoção de isolamento social e paralisação de atividades produtivas” (KIND; CORDEIRO, 2020, p. 02).

Em termos de educação, em épocas distintas, quando a epidemia estava fora de controle, o Estado paralisava suas funções escolares, como foi nos casos da gripe espanhola e da meningite, que infectaram funcionários, alunos e professores em cada época (COSTA, 2020). O surto da gripe espanhola de 1918 causou transtornos semelhantes à pandemia do Novo Coronavírus para a educação brasileira, conforme descreve Westin, da Agência do Senado (2020, s.p.):

Assim como agora, instituições de ensino foram fechadas Brasil a fora para tentar conter o avanço do vírus influenza, há pouco mais de cem anos. Com o objetivo de combater a doença e amenizar seus efeitos, os parlamentares da época apresentaram uma série de projetos. Uma das propostas determinava a

aprovação automática de todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade dos exames finais.

De lá para cá, não houve novas diretrizes concernentes à aprovação dos estudantes em tempos de crise. Constatamos isso quando o Conselho Nacional de Educação (2020) – doravante CNE – orientou que cada sistema de ensino assegurasse as mesmas oportunidades a todos os estudantes, a participação nas avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional, de modo que, no final do ano letivo, as instituições de ensino atendessem os conteúdos curriculares efetivamente ofertados, considerando, sobretudo, o contexto excepcional de calamidade pública, a fim de evitar o aumento de reprovação e evasão escolar. Desse modo, Costa (2020) corrobora:

O Brasil, isso mostra a História, como também as Ciências Sociais e outras áreas do saber humano, em tempos de epidemia ou pandemia, não soube muito bem em que meios, estratégias, metodologias ou didáticas, podemos assim dizer, como lidar com os males que o afeta. Não apenas pelos poderes públicos instituídos nas épocas em que ocorreram, mas também de sua própria população, seriamente inerte aos problemas de qualquer praga viral possa acarretar. (COSTA, 2020, p. 57)

Portanto, da pandemia da gripe espanhola à pandemia da Covid-19, houve um intervalo de mais de 100 anos e, mesmo assim, a educação brasileira continua sendo fruto de políticas de sucessivos governos, para os quais a educação ainda é considerada pauta secundária na construção nacional (SANTOS *et al.*, 2020), sobretudo, o ensino da escola pública. Em tempos de pandemia, em plena era da cultura digital, ainda não foram elaboradas estratégias fundacionais para o enfrentamento de situações calamitosas, as quais vivenciamos nos anos de 2020 e 2021. O que ficou evidenciado para a educação foram ações e estratégias emergenciais, sem planejamento e sem interação dialógica, acentuando ainda mais a desigualdade social. Por fim, “que sejamos capazes de nos educar e nos renovar enquanto sociedade com as dores deixadas pela pandemia” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 18).

3.2 DISCURSOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando foi decretado o estado de emergência sanitária pela OMS em 11 de março de 2020, devido à pandemia da Covid-19, o Congresso Nacional do Brasil aprovou o Decreto Legislativo nº 6, em 20 de março de 2020, reconhecendo o estado de calamidade pública no

território nacional⁶³; conseqüentemente, a população teve sua rotina alterada e a sensação de insegurança invadiu todos os âmbitos de nossa existência: medo de contrair a doença, medo de perder entes familiares e amigos, entre outras situações.

No entanto, para a nossa proteção, o distanciamento social e a quarentena eram o único método eficaz encontrado naquele momento. Paralelo a isso, na contramão das recomendações da OMS, o governo federal amenizava o caos, tentando repassar uma falsa normalidade em meio a uma conjuntura de incertezas, no tocante à economia, saúde e, sobretudo, educação.

Assim, muitas das instituições de ensino, principalmente do setor privado, a fim de manterem as atividades regulares funcionando na “nova normalidade”, anteciparam-se e aderiram ao ensino remoto, começaram a valer-se de estratégias que violavam a legislação vigente, utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Inclusive, outros nomes mais aparatosos foram utilizados para os arremedos do Ensino a Distância (doravante EaD): Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020). Complementamos que:

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40)

Segundo o boletim ANDES-SN (2020), o presidente do Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior ressaltou que houve, por parte de entidades privadas, uma intensa pressão pelo ensino remoto, “porque entendem a educação como uma mercadoria e o lucro como prioridade, a despeito da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (ANDES-SN, 2020, p. 9).

As escolas da rede pública viram-se pressionadas pelo MEC e pelos governos estaduais e municipais à retomada do calendário acadêmico e pela modalidade de ensino remoto (ANDES-SN, 2020). Assim, frente à omissão do chefe da União e de seu Ministério da

⁶³ Ressaltamos que, na tríplice fronteira entre Brasil (Foz do Iguaçu), Paraguai (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazú), a Ponte Internacional da Amizade e a Ponte Internacional da Fraternidade foram fechadas no final do mês de março de 2020 por causa da pandemia e só foram reabertas de forma gradual em meados de outubro de 2020. Com o fechamento da fronteira, tivemos duas situações com alunos (5º ano) estrangeiros matriculados na instituição escolar: um aluno venezuelano que, naquele momento, estava na Venezuela com seus pais e eles não conseguiram voltar ao Brasil; e um aluno paraguaio, que não compreendia a língua portuguesa. Infelizmente, para esses alunos, restou-lhes apenas o recebimento das atividades impressas sem a interação com o professor por meio dos dispositivos eletrônicos.

Educação, cada estado, cada município, por meio dos seus governantes, precisaram cada a um ao seu modo adotar medidas adicionais de controle, prevenção e fiscalização para o enfrentamento da emergência para a contenção do Novo Coronavírus.

No Estado do Paraná, o governador Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Júnior, adotou medidas de enfrentamento e prevenção da doença, para a manutenção do isolamento social, já que não havia vacina eficaz no momento. Os cuidados com a higienização passaram a ser redobrados e a obrigatoriedade do uso de máscara foi um dos acessórios essenciais recomendados para a prevenção da doença. Por meio do Decreto nº4.230/2020, de 20/03/2020, determinou a suspensão das aulas em escolas e universidades por tempo indeterminado. Conquanto que, em 18 de março de 2020, o CNE veio a público esclarecer aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas em razão das ações preventivas à propagação da Covid-19.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934/2020, estabelecendo normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Assim, o CNE, no dia 28 de abril de 2020, publicou o Parecer nº 5/2020, homologado parcialmente, adotando várias medidas para a ação das atividades pedagógicas em todo território nacional, como dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade do cumprimento de dias de efetivo trabalho escolar, desde que a carga mínima anual (800 horas) fosse considerada de acordo com o que preconiza a LDB. Foi proposto o “cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial” (BRASIL, 2020f, p. 7).

Para Marinoski *et al.* (2021), o governo federal, ao assumir essa posição – de que o trabalho escolar não poderia ser interrompido, mas repostado com a manutenção da carga horária –, evidencia o contexto ideológico capitalista, uma política educacional que desconsiderou as condições sociais daquele cenário, “desvirtua a formação política crítica, ao dar um caráter mecanicista para a relação ensino e aprendizagem” (MARINOSKI *et al.*, 2021, p. 214).

O Parecer trouxe ainda orientação e direcionou em nível nacional as instituições escolares, expressando objetivo central da medida:

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite

retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono. (BRASIL, 2020f, p. 6)

Destacamos, nesse sentido, que as atividades pedagógicas não presenciais deveriam possibilitar o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas pelos documentos educacionais vigentes, considerando “propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020f, p. 3). Além disso, a família e/ ou responsáveis pelos estudantes também foram chamados a compartilhar responsabilidades, a serem mediadores do ensino e aprendizagem, incumbindo aos professores e dirigentes escolares a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades pedagógicas remotas, a fim de orientar famílias e estudantes a fazer o acompanhamento dessas atividades remotas. Prevendo essa ação de ensino, tal Parecer apresentou opções de encaminhamento pedagógico e metodológico, as quais poderiam ser exploradas:

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (BRASIL, 2020f, p. 8-9)

Lembramos que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9394/96 –, o ensino na modalidade não presencial tanto para a educação básica quanto ao ensino superior já era reconhecido como uma das alternativas a serem adotadas em situações emergenciais ou como complementação da aprendizagem. Mas era definido que fossem observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. Todavia, ainda não havia sido experimentada na dimensão da prática efetiva.

Nesse contexto, o município de Foz do Iguaçu estabeleceu, através do Decreto nº 27.963, de 15 de março de 2020, medidas de controle, precaução e contenção para o enfrentamento da disseminação da doença e, para as instituições de ensino, advertiu a “interrupção das atividades escolares municipais, [...], a partir do dia 17 de março de 2020, por 15 (quinze) dias, ficando compreendido para efeitos de calendário escolar e jornada de trabalho, como antecipação do recesso do mês de julho” (FOZ DO IGUAÇU, 2020b, p. 02).

Em princípio, pensava-se que seria apenas um processo transitório, porém, nesse ínterim, com o aumento exponencial de casos do Novo Coronavírus, o poder Executivo Municipal declarou, por meio do Decreto nº 28.000, de 30 de março de 2020, o estado de calamidade pública na cidade. Com isso, em 01 de abril, o Prefeito da cidade, Francisco Lacerda Brasileiro, gravou uma mensagem à comunidade iguaçuense, transmitida por meio do *Youtube*⁶⁴, em que discursava sobre a gravidade da situação, da luta e das ações e como a municipalidade vinha enfrentando a pandemia, inclusive citava a suspensão das aulas. E, por último, reforçava o apelo à população: “Fique em casa, se sair saia com segurança e responsabilidade!”.

Em 31 de março, o Conselho Nacional de Educação do Estado do Paraná publicou a Deliberação nº 01/2020, sobre a compreensão das atividades escolares não presenciais, sendo:

- I – as ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço;
 - II – metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público;
 - III – as incluídas no planejamento do professor e contempladas na proposta pedagógica curricular da instituição de ensino aprovadas;
 - IV – as submetidas ao controle de frequência e participação do estudante;
 - V – as que integram o processo de avaliação do estudante.
- Parágrafo único. A mantenedora e a instituição de ensino devem buscar amparo na experiência de seus professores que tenham habilitação em atividade escolar não presencial e/ou disponibilizar meios e recursos pedagógicos e tecnológicos para oportunizar a formação dos professores, com vistas à oferta desse tipo de atividade. (PARANÁ, 2020a, p. 16)

Com a população em isolamento social, prosseguiu-se a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino da rede municipal do dia 01/04/2020 a 30/04/2020, conforme o Decreto Municipal nº 28.055 de 20/04/2020⁶⁵; informando que, posteriormente, haveria um plano de reposição de aulas. Para efeitos do Decreto, estabeleceu-se que:

§ 1º[...] considera-se em teletrabalho o trabalho prestado remotamente por servidor público, ocupante de cargo efetivo ou em comissão, com a utilização de recursos tecnológicos fora das dependências físicas do Órgão de sua

⁶⁴ Disponível em: < <https://youtube/qSj0sEkiW1Y>>. Acesso em set. de 2022.

⁶⁵ Segundo o Decreto, os critérios de reavaliação das “medidas de controle, prevenção e fiscalização para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19), instituídas no âmbito do Município de Foz do Iguaçu, poderão ser reavaliadas a qualquer tempo, dependendo dos resultados levantados pelo monitoramento clínico-epidemiológico, que evidenciarão a evolução da pandemia em Foz do Iguaçu, no Paraná, no Brasil e nos países fronteiriços” (FOZ DO IGUAÇU, 2020d, p. 19).

lotação, cuja atividade não constitui por sua natureza, trabalho externo e que possa ter seus resultados efetivamente mensuráveis, com efeitos jurídicos equiparados aqueles da atuação presencial. (FOZ DO IGUAÇU, 2020d, p. 17)

O Decreto definia que as medidas excepcionais adotadas estariam em vigor, enquanto perdurasse a pandemia e que o servidor público comparecesse em seu local de trabalho, por meio de escalas de revezamento. A exceção era para os servidores com 60 (sessenta) anos ou mais, com doenças crônicas, com problemas respiratórios, gestantes e lactantes. O documento acrescentava a distribuição de kit de alimentos aos alunos da rede municipal de educação, identificados pelos docentes como em situação de vulnerabilidade social (FOZ DO IGUAÇU, 2020d). Enquanto as aulas estiveram suspensas de 2020 até meados de julho de 2021, coube à direção e à coordenação pedagógica a organização das escalas e ligações via celular aos pais e/ou responsáveis dos alunos para a entrega dos kits de alimentação.

O debate em torno das atividades não presenciais foi bastante amplo. Tanto que, em 16 de abril de 2020, o coletivo de Pedagogas(os) da APP – Sindicato/Foz lançou manifesto por educação de qualidade e contra o improvisado da EaD imposto pelo Governo do Paraná, um documento de alerta dos efeitos perversos de um ensino improvisado e imposto sem consultar as comunidades escolares (pais e/ou responsáveis, educadores e alunos/as):

[...] não é a educação a distância, pois o modelo de EaD tem uma regulamentação específica no Brasil e toda uma lógica de funcionamento (ainda que possamos ter várias críticas à EaD). O que a SEED está fazendo é impor a todo custo aos educadores, estudantes e seus familiares, um monte de parafernália tecnológica, sem o mínimo de planejamento e organização, sem conhecimento da realidade educacional e social das famílias paranaenses e sem respeito pela própria faixa etária das crianças. (APP, 2020, s.p.)

O manifesto expressava uma preocupação maior quanto aos alunos que estavam com 10, 11 e 12 anos de idade, uma vez que a passagem das crianças do 5º ano da rede municipal para o 6º ano é um período de grandes mudanças na vida desses estudantes, pois são exigidas novas responsabilidades, novos hábitos e atitudes. Tudo isso requer do docente o desenvolvimento de metodologias e encaminhamentos para que essa travessia possa dar-se de forma tranquila, não ocasionando prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

O documento ainda expunha que o Secretário da Educação do Paraná e sua equipe fizeram negócios altamente lucrativos, gastando verba pública em todo o tipo de aparato tecnológico. Sem licitação, foram comprados: “aplicativos, pacote de dados, pacotes de aulas produzidas com baixa qualidade pedagógica, contratos milionários com a rede de televisão,

contratos com operadoras para disponibilizar internet, produtoras para a produção de aulas empacotadas, etc.” (APP, 2020, s. p).

Mediante a problemática exposta, Marinoski *et al.* (2020, p. 226) enfatizam que “elementos importantes do sistema capitalista ainda são colocados em primeiro plano, como a formação rápida da força de trabalho, a manutenção de um sistema burocrático em termos de administração, sem que as relações ideológicas que legitimam o lucro sejam questionadas”.

Por conseguinte, na página da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)⁶⁶, em 28 de abril de 2020, vinte e uma entidades nacionais⁶⁷ também expressaram seu posicionamento às professoras e aos professores brasileiros, a respeito do Parecer nº 05/2020 do CNE, considerando que EaD não era a solução unívoca para a problematização da reposição das atividades suspensas. Consideravam que essa modalidade de ensino iria acentuar as desigualdades digitais e sociais, culturais e econômicas, acarretando “enormes prejuízos a uma parcela significativa de estudantes brasileiros, cujos familiares não terão condições, por diversos fatores de garantir a acessibilidade e ofertar o apoio necessário para a realização das atividades” (POSICIONAMENTO..., 2020).

No estado do Paraná, a representante e presidente da APP – Sindicato do Paraná, Taís Maria Mendes, declarou voto contrário à Deliberação nº 01/2020, justificando que:

[...] Nossos estudantes, especialmente os carentes, não terão acesso aos recursos que as atividades não presenciais exigem. Ainda, teremos famílias

⁶⁶ De acordo com a homepage da ANPAE, consta que “é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. [...] A ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação”. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>. Acesso em out. de 2022.

⁶⁷ As entidades envolvidas: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ABDC (Associação Brasileira de Currículo); ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências); ANPUH (Associação Nacional de História); CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras); FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação); FORPIBID-RP (Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica); FORPARFOR (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor); Fóruns de EJA – Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; SBENBio (Associação Brasileira de Ensino de Biologia); SBEnQ (Sociedade Brasileira de Ensino de Química); REPU (Rede Escola Pública e Universidade); REDE ESTRADO (Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente); ASSINEP (Associação dos Servidores do INEP); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura); CUT (Central Única dos Trabalhadores); FEE-PB (Fórum Estadual de Educação da Paraíba); FEE-PE (Fórum Estadual de Educação de Pernambuco); FEE-PA (Fórum Estadual de Educação do Pará); FDE (Fórum Distrital de Educação). Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2020/04/doc-entidades-nacionais-cne-23abril20.pdf>>. Acesso em set. de 2022.

cujos pais, mães ou responsáveis terão dificuldades no acompanhamento das atividades escolares.

Em consequência da quarentena, os(as) professores(as) estão impossibilitados de discutir e planejar com o Colegiado as atividades não presenciais, além da falta de acesso a equipamentos e programas, comprometendo a formulação, a execução e acompanhamento das atividades não presenciais a serem executadas. [...] Portanto, é insuficiente autorizar algo que não garanta o acesso e a qualidade da educação para todos(as) que trabalham e estudam em nossas escolas. (PARANÁ, 2020b, p. 20)

É fundamental considerar a legislação vigente sobre EaD, que determina que as atividades à distância sejam realizadas por pessoas preparadas para o trabalho pedagógico nessa modalidade, além de o estudante e o docente usufruírem de acesso à internet e, claro, dos equipamentos tecnológicos adequados, bem como seja familiarizado com as ferramentas virtuais. Realidade esta não condizente com a situação de milhões de brasileiros, pois [...] “há mais de 5,4 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador” (ANDES-SN, 2020, p. 14).

Esses dados corroboraram com a pesquisa realizada pela SMED em 2020 junto à comunidade escolar da rede municipal de ensino, segundo a Secretária de Educação, Maria Justina da Silva, em entrevista à Revista 100Fronteiras, relata que: “Fizemos uma pesquisa com os pais e descobrimos que apenas 65% tinham algum contato com a internet, então não tínhamos como oferecer só atividades online” (BUCHE, 2020, s.p.). Justifica-se, desse modo, a adesão do município à modalidade de ensino remoto, por meio de atividades pedagógicas impressas e/ou uso dos aparatos tecnológicos, o que foi recomendado, mas sem uso obrigatório. Abordaremos sobre essa modalidade de ensino de forma mais detalhada na seção seguinte.

Naquele contexto, era necessário o isolamento social, como medida preventiva à preservação da vida e à não disseminação da doença. Saviani e Galvão (2021) argumentam que, naquele momento, não era o período de regular atividades educativas, nem temporária ou emergencialmente, mas proceder ao cancelamento do ano letivo. O mais urgente era o de prover as residências “das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos [...] com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 46).

Considerando as proposições dos autores supracitados e do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2020)⁶⁸ o mais viável seria a reorganização do calendário de 2020 com

⁶⁸ O Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – Colemarx (PPGE/UFRJ) “é um grupo de pesquisa formado por professores, técnicos administrativos e estudantes que possui como objetivo analisar as políticas educacionais e as relações entre trabalho e educação, Estado e movimentos sociais, tendo em vista a questão social no Brasil e

o de 2021, sem substituição de atividades de EaD e tampouco de ensino remoto para qualquer nível, etapa e modalidade de ensino. De fato, a organização do calendário de 2020 somente foi estabelecida pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020⁶⁹, faltando apenas 3 (três) meses para a conclusão do ano letivo. E, em meio à crise sanitária mundial, um terço da humanidade foi obrigada a ficar em casa, “criando novas dinâmicas profissionais virtuais a distância, e o ofício dos professores e educadores foi um dos que sofreu mudanças mais profundas” (CABRAL; COSTA, 2020, p. 50).

Nesse cenário, a SMED de Foz do Iguaçu, atendendo a Deliberação Conselho Estadual do Paraná nº 01/2020 e o Decreto Municipal nº 28.055 de 20/04/2020 e demais atualizações, em 8 de maio de 2020, emitiu a Instrução Normativa nº 02, com orientações das atividades pedagógicas não presenciais para a rede municipal de ensino para aquele ano. E em 2021, uma nova Instrução Normativa é instituída “para a retomada das atividades escolares de maneira remota ou híbrida no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR” (FOZ DO IGUAÇU, 2021a, 01). Na seção seguinte, trataremos dos Decretos Municipais, das Normativas e dos Ofícios da SMED que incidiram nas modalidades de ensino que se apresentaram naquela conjuntura: o ensino presencial, o remoto/híbrido e ensino presencial pós-pandemia.

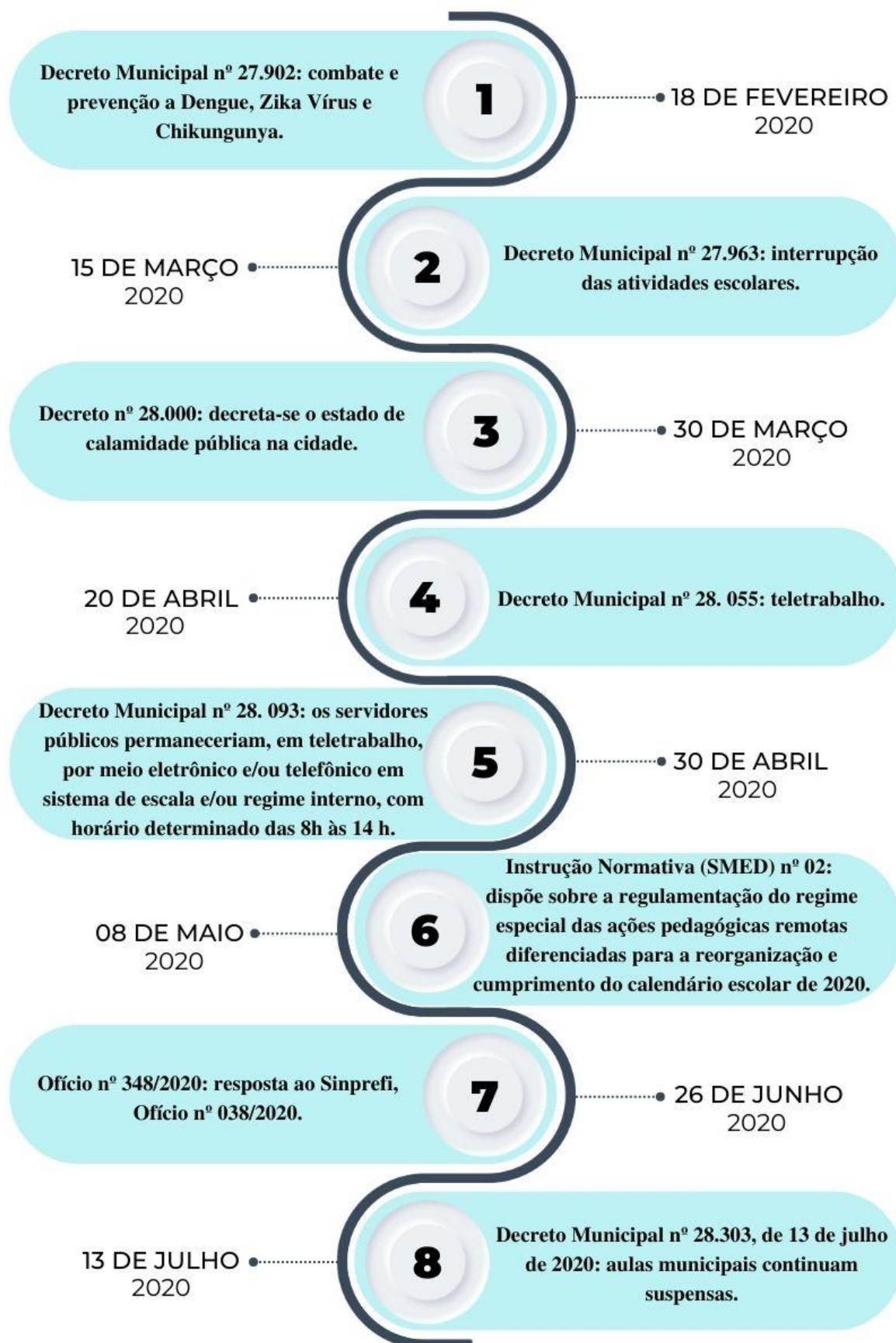
3.3 NA BABEL DOS DECRETOS E NORMATIVAS MUNICIPAIS, AS ATIVIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU NO CRONOTOPO PANDÊMICO

Nesta seção, além de tratarmos das determinações e orientações providas dos Decretos Municipais e das Instruções Normativas da SMED e outros documentos legais, abordaremos também sobre a atuação dos professores perante o recebimento das determinações/ orientações dos documentos supramencionados. Para melhor compreensão, enumeramos uma linha do tempo desses documentos que serão discutidos em sequência.

nos demais países latino-americanos a partir da teoria social crítica do capitalismo, iniciada por Marx e Engels e trilhada por outros intelectuais marxistas, como Antônio Gramsci e Florestan Fernandes” (COLEMARX, 2020, p. 04).

⁶⁹ De acordo o §3º do Art 2º da Lei nº 14.040: “Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no Art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020g, s.p., grifo do original).

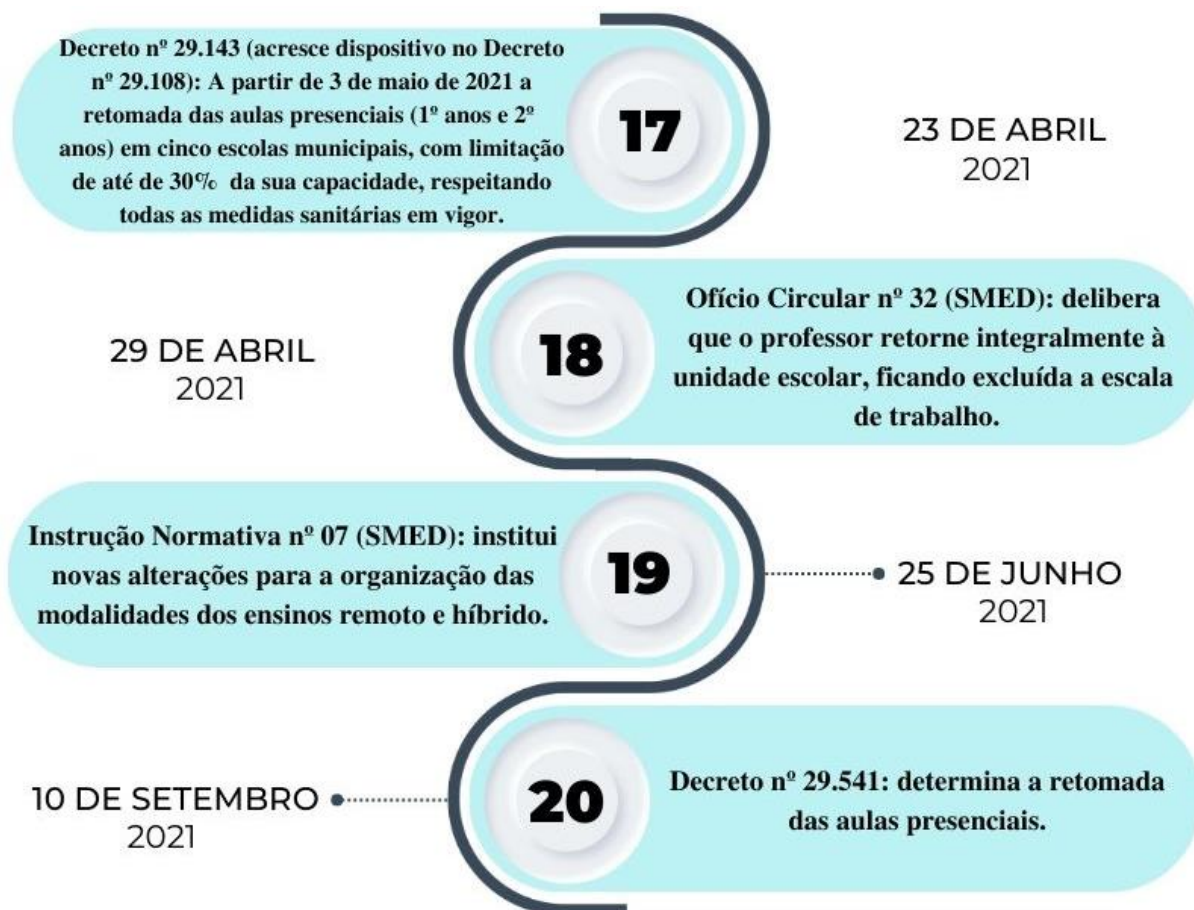
FIGURA 3: Linha do tempo dos Decretos Municipais, das Normativas e Ofícios da SMED (de 2020 a 2021)



(continua)



(continua)



FONTE: A autora (2023).

Em 03 de fevereiro de 2020, a SMED organizou o IV Seminário Municipal da Educação de Foz do Iguaçu, cujo objetivo era proporcionar a formação continuada para os mais de um mil e seiscentos professores da rede municipal de ensino. De acordo com a página da Secretaria Municipal de Educação no Facebook⁷⁰ (2020), a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao profissional da educação. O Seminário também proporcionava um momento de aprendizado e oportunizava aquele dia para rever os amigos e recarregar as energias para o ano que se iniciava.

Assim, para as demandas de 2020, em 13 de fevereiro, a equipe pedagógica da SMED reuniu os coordenadores pedagógicos das 50 escolas municipais para o encaminhamento das ações do respectivo ano letivo. Dentre os assuntos principais debatidos estavam: as funções de coordenador pedagógico, a implantação do componente língua inglesa, o planejamento anual do 1º ao 5º ano, a SAA (sala de apoio à aprendizagem), o processo avaliativo trimestral e uma discussão sobre a epidemia de Dengue.

⁷⁰ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/smedfozgestao/photos/pcb.834301516996330/834300996996382/>>. Acesso em set. de 2022.

Naquele período, as escolas municipais mobilizavam-se em campanha de conscientização com alunos e comunidade sobre os casos de Dengue, que se agravavam no município. Em 18 de fevereiro de 2020, o Prefeito Municipal instituiu o Decreto nº 27.902⁷¹, estabelecendo situação de emergência, “para execução de ações necessárias ao combate da proliferação do mosquito *Aedes aegypti* e para implementação de ações de combate e prevenção a Dengue, Zika Vírus e Chikungunya, durante 90 (noventa) dias, sujeito a prorrogação por igual período” (FOZ DO IGUAÇU, 2020a, p. 2).

No entanto, de forma abrupta, em 15 de março de 2020, em “pleno domingo”, o Prefeito da cidade, em reunião com lideranças do turismo, informou sobre o Decreto nº 27.963 assinado naquela manhã, o qual determinava que todos os eventos na cidade, inclusive as atividades de turismo e as aulas na rede municipal, estavam suspensos, a partir do dia 17 (terça-feira). Apresentou as medidas de prevenção e controle do Novo Coronavírus e justificou-se:

São medidas necessárias, indicadas pela Organização Mundial de Saúde, a serem adotadas neste momento [...] com o objetivo de reprimir o avanço do coronavírus. Até agora Foz do Iguaçu não tem nenhum caso confirmado, mas é o momento de união para atuar de maneira firme na prevenção. (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2020, s.p.).

Deparamo-nos com uma situação totalmente atípica, a cidade já enfrentava uma epidemia de Dengue e, de repente, a pandemia do Novo Coronavírus. De acordo com a Unesco (2020)⁷², a pior pandemia em mais de um século ocasionou a maior ruptura educacional da história: mais de 1,6 bilhão de estudantes foram afetados e tiveram as aulas suspensas, representando um total de 90% da população estudantil de todo o mundo.

Esse fato remete à parte do trecho da música do cantor e compositor Raul Seixas, lançada em 1977, *No dia em que a Terra parou*: “E o aluno não saiu para estudar / Pois sabia que o professor também não ‘tava lá’ / E o professor não saiu para lecionar/ Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar”. Mas nem tudo se concretizou, conforme a profecia de Raul Seixas: “Apesar dos alunos não saírem para estudar e professores ‘não saírem para lecionar’, os educadores se viram [...] diante de uma situação atípica, [...] angustiante e inquietante, porém desafiadora e, [...] até uma situação transformadora” (RAMOS, 2020, p. 34), pois, com a paralisação das aulas do sistema educacional, os professores reinventaram-se.

⁷¹ Disponível em: <<https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4554&diario>>. Acesso em out. de 2022.

⁷² Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizacao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>>. Acesso em set. de 2022.

Em decorrência da legislação específica sobre a pandemia, a Prefeitura, por meio do Decreto Municipal nº 28.093, de 30 de abril de 2020, alterou e acresceu dispositivos do Decreto nº 28.055 de 20 de abril de 2020, publicado no Diário Oficial nº 3.848, especificando que, enquanto perdurasse a pandemia, os servidores públicos permaneceriam, preferencialmente, em teletrabalho, por meio eletrônico e/ou telefônico ou com quantitativo mínimo de servidores em sistema de escala e/ou regime interno, com horário determinado das 8h às 14h. Indicava como obrigatória a adoção do teletrabalho aos servidores que apresentavam: sessenta anos ou mais, doenças crônicas, problemas respiratórios, gestantes e lactantes. (FOZ DO IGUAÇU, 2020e)

Assim, a SMED, por meio da Normativa nº 2, de 8 de maio de 2020, dispôs sobre a regulamentação do regime especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do calendário escolar de 2020. Especificou que:

Art. 5º Os servidores atuantes nas Unidades Educacionais permanecerão, preferencialmente, em trabalho remoto, enquanto estiverem suspensas as atividades, ou até que seja convocado pela chefia imediata ou determinado o retorno às suas atividades pela Secretaria Municipal da Educação.

§ 1º Deverão ser obedecidas todas as orientações municipais para prevenção da propagação do vírus. (FOZ DO IGUAÇU, 2020g, p. 03)

Enfatizava ainda que a jornada de trabalho remoto do professor deveria ser respeitada e que fossem registradas, em relatório, as atividades diárias desempenhadas. Inicialmente, as atividades pedagógicas remotas foram elaboradas pelos coordenadores pedagógicos da SMED, como já mencionado, tendo, como base, os objetivos de aprendizagem já consolidados pelos estudantes nos anos anteriores. Além disso, as Unidades de Ensino também poderiam propor atividades diversas de ensino às crianças/estudantes que apresentavam necessidades de adaptação do material, com base no histórico pedagógico e com orientação paralela dos pais. O documento sugeria que os professores poderiam propor outras que julgassem necessárias de forma complementar, utilizando: caderno e livro didático, mas não fariam a correção. Restava, desse modo, ao professor, dar orientações/explanação sobre cada dia de estudo dirigido em casa (FOZ DO IGUAÇU, 2020g).

As orientações ao coordenador pedagógico foram repassadas no dia 30 de abril de 2020, via plataforma on-line, antes da regulamentação oficial das atividades remotas via Normativa: “As Unidades Educacionais deverão iniciar as atividades pedagógicas remotas no dia 04 de maio de 2020” (FOZ DO IGUAÇU, 2020g, p.07). Nessa mesma data, já era veiculado o vídeo nas redes sociais como o Facebook da Instituição escolar e a do *site* da Secretaria Municipal da

Educação⁷³ sobre as atividades remotas impressas, bem como dicas/orientações aos pais e/ou responsáveis:

[...] Vale lembrar que essas atividades eles já viram em sala de aula, **não são conteúdos novos**. Vale ressaltar também que, essas atividades no formato não presencial estão amparadas na Deliberação 01/2020 e na Resolução 1.219 de 2020⁷⁴, ambas do Conselho Nacional de Educação. [...] i) A primeira dica é: estabeleça um horário de estudo com essa criança, se ela está acostumada a levantar cedo veja um horário neste período da mesma forma se ela estuda no período da tarde; ii) segunda dica: procure um ambiente que seja favorável, se possível sem barulho para que a criança não se distraia na execução das atividades; iii) a terceira dica é: mantenha a calma, tenha paciência com essa criança, evite comparações, **cada criança aprende de forma diferente e assimila os conhecimentos de forma diferente**. Vamos tornar este momento um momento de prazer; iv) a quarta dica é: elogie esta criança, incentive ela na execução das atividades, ela também está sofrendo com esse distanciamento social sentindo falta dos amigos, dos professores deste convívio escolar; v) a quinta e última dica é: **desenvolvam autonomia com essa criança**, para desenvolver esta autonomia, com as crianças menores, é necessário inicialmente a sua ajuda, o seu auxílio na leitura e na execução das atividades; com os maiores já é o contrário, você precisa deixar a criança realizar a atividade sozinha, só interfira caso ela não compreenda o significado de alguma palavra ou enunciado de algum exercício. Por enquanto é isso [...] (fala de uma professora/coordenadora pedagógica da SMED). (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, s.p., grifos nossos)

Conforme a explicação disponibilizada no site da SMED, entendemos que não eram conteúdos novos, ou seja, eram conteúdos já trabalhados pelo professor, no ano/série que antecedeu a pandemia. Havia também dicas para o desenvolvimento da autonomia da criança. Mas sabemos que, para algumas crianças/estudantes, os conteúdos não foram consolidados, principalmente àqueles que apresentaram dificuldades acentuadas e/ou transtornos de aprendizagem. E mesmo para o aluno que tenha consolidado os objetos de conhecimento, talvez não emergisse incentivo para a realização de tais atividades, por achar repetitivo, monótono, resultando na distração, sem deixar de pontuar que as atividades remotas abarcavam todos os componentes curriculares em um único documento. Além disso, havia o nível de escolarização dos pais, alguns sequer tinham sido alfabetizados. A ausência do professor, naquele momento, para a elucidação das dúvidas, da correção e/ou do colega de classe para a troca de informações era um fator preponderante para um processo significativo de aprendizagem. Portanto, são

⁷³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/smedfozgestao/videos/168002467894892>>. Acesso em set. de 2022.

⁷⁴ Conforme consta na Resolução nº 1.219 de 15 de abril de 2020 – “Art. 1.º Alterar o art. 5.º da Resolução nº 1.016 – GS/SEED, de 2020, que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 5.º As instituições de ensino da Rede Pública Estadual que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental ofertarão atividades escolares no formato não presencial, nos termos da Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR.” (PARANÁ, 2020b, s.p).

fatores a serem considerados que comprometeriam a autonomia da criança/estudante em relação à execução das atividades pedagógicas.

O fato é que, mesmo diante dos questionamentos, dos posicionamentos e das ponderações efetuados por diversos segmentos da sociedade como sindicatos e associações formados por grupos de pesquisadores, professores e estudantes da área educacional em relação às atividades não presenciais, a SMED, na contramão, instituiu Instruções Normativas para a continuidade do ensino nas escolas municipais do ensino fundamental I. A modalidade de ensino apresentada para aquele momento distanciava-se muito do evidenciado por diversos autores em relação ao ensino e aprendizagem. Conforme preconiza Paulo Freire (1996, p. 21), o ato de ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o ensino precisa ser vivido e testemunhado. Nas palavras de Duarte (2016, p. 59):

O ensino é a transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Além de tudo, “entendemos que na educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem, não ocorre de modo espontâneo, mecânico e individual, é uma ação que necessita da interação e mediação entre indivíduos” (MALANCHEN, 2020, p. 22). Nessa direção, Saviani e Galvão (2021, p. 39) explicam que

pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos.

Os autores afirmam ainda que não basta apenas a presença simultânea, senão as atividades remotas, por si só, seriam suficientes; mas dos elementos imprescindíveis que compõem a prática pedagógica. Martins (2013, p. 232) ilustra: “a tríade forma-conteúdo-destinatário impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziado das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. E, por fim, Freitas (2006, p. 103) complementa:

o professor trabalha com o aluno, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que consiga internalizar, agindo por fim independentemente. Com tal estrutura, a criança consegue solucionar mais cedo os problemas que envolvem conceitos científicos [...].

Entretanto, pela primeira vez, os coordenadores pedagógicos tiveram orientações da SMED via plataforma virtual para o direcionamento das atividades pedagógicas impressas. Foi preciso (re)pensar a forma de interação com a comunidade escolar, como também alunos e pais, visto que o coordenador pedagógico e o professor, no decorrer da graduação, da formação continuada, não tiveram formação prévia para ensinar na modalidade não presencial e, tampouco, lidar com os aparatos tecnológicos para tal finalidade, imprescindível para a comunicação e a interação, em tempos de calamidade pública.

Em meios a tantos desafios e incertezas, como coordenadora pedagógica na escola, divisei um árduo trabalho ao exercer minha função com o corpo docente, atuando com 14 professores do 5º ano, além dos pais, alunos e, é claro, precisei fazer uso de dispositivos eletrônicos privados, testando, experimentando e aprendendo usar novas plataformas, para a interação com o professor e os alunos. Ademais, precisava auxiliar o professor na função de alguns aplicativos, plataformas disponíveis para a interação aluno/professor.

Uma nova configuração apresentou-se às instituições de ensino. Oliveira *et al.* (2021) descreveram: da sala de aula às aulas remotas, em um curto período de tempo, os profissionais precisaram (re)aprender, (re)inventar a forma de lecionar, os alunos sem as interações e experiências para aprender e a família insegura para mediar as aulas em casa. Por fim, “a falta de procedentes pedagógicos que embasassem a educação remota gerou uma insegurança a docentes e pais, que começaram uma jornada às cegas” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 18.720).

O professor de uma hora para outra deixou de planejar/ elaborar sua aula, de acordo com a necessidade e especificidades do seu aluno/turma, para seguir um cronograma pré-definido de explanação, correção, avaliação e, vez ou outra, fazer a entrega de cestas básicas. Considerando que, quando ocorreu a interrupção das aulas, o docente estava no processo de diagnose, não teve tempo hábil de realmente conhecer os alunos e suas reais dificuldades de aprendizagem, naquele curto período em que esteve com a criança/estudante dos anos iniciais.

Em vista disso, todo professor parte do entendimento, com base em sua formação acadêmica, que, no processo ensino-aprendizagem, é preciso conhecer o aluno em todos os aspectos: emocional, afetivo, social e cognitivo; só assim, com essa compreensão, poderá planejar e elaborar estratégias didático-metodológicas efetivas. Aspectos que são essenciais,

sobretudo, com as crianças/estudantes dos anos iniciais, pois, “cada criança aprende de forma diferente e assimila os conhecimentos de forma diferente”, conforme o prognóstico pronunciado pela professora da SMED, em vídeo à comunidade no site da Secretaria Municipal da Educação. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, s.p.) Nessa perspectiva, reiteramos as palavras de Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 23), ao associarem ensino e aprendizagem:

[...] O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente colaborativo.

Retomamos aqui as observações de Dourado e Lunardelli (2021): nem todos os professores tiveram uma formação específica para ensinar na modalidade de ensino não presencial, principalmente, direcionada para o uso das ferramentas digitais. Nem todo profissional sentia-se seguro e/ou confortável para fazer exposição da própria imagem nas gravações das videoaulas, além daqueles que apresentavam pouca ou quase nenhuma habilidade para manejar os artefatos tecnológicos. Todavia, Santos e Andrade (2021) concluem que, por mais que os professores tenham apresentado resistência e/ou insegurança em relação às mídias, durante o ensino remoto, estas foram recursos tecnológicos indispensáveis:

A substituição do ensino presencial pelo ensino remoto exigiu uma renovação na prática docente, pois para que o aluno tivesse acesso aos conteúdos, os professores tiveram que utilizar uma diversidade de ferramentas tecnológicas. Por mais que o aluno tivesse sua atividade impressa, ele necessitava de uma explicação dos conteúdos e exercícios. Não se pode negar que as ferramentas como Meet, WhatsApp, Telegram, Youtube, entre outras, foram essenciais no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. (SILVA; ANDRADE, 2021, p. 1.204)

Diante dessa nova realidade, de forma emergencial, não tive outra alternativa a não ser estabelecer comunicação com as famílias e reforçar a confiança já estabelecida na escola e com os professores, mergulhando nessa nova experiência imposta pelo isolamento social. A partir das orientações da SMED, os coordenadores pedagógicos da escola, reuniram-se e delinearam estratégias para a orientação aos professores. Para tanto, elaboramos um cronograma para a continuidade do ensino, a fim de que o professor pudesse, a partir de sua casa, efetivar o plano de ação das atividades remotas, respeitando suas singularidades.

É evidente que o professor teve mais cobrança por parte da coordenação pedagógica, gerando o efeito dominó, ou talvez, ioiô, uma analogia que ilustra a situação vivenciada por todos os profissionais da educação: equipe da SMED, orientando e cobrando do diretor e coordenador e, por sua vez, o coordenador com o professor e o professor com o aluno e pais e vice-versa.

Um mês após o início das atividades remotas, o SINPREFI – Sindicato dos Professores e profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil do Município de Foz do Iguaçu – manteve contato, por meio de uma videoconferência, com os membros da Comissão de Representantes da Educação Infantil e da Comissão de Representantes do Ensino Fundamental⁷⁵, a fim que pudessem expor suas percepções, angústias, dúvidas, medos, preocupações e contribuições sobre o contexto vivenciado, a partir da proposta das atividades remotas estabelecida pela SMED.

Acerca dos assuntos tratados nessa videoconferência, foi elaborada a ata nº 05/2020, a partir da qual o SINPREFI emitiu o ofício nº 038/2020⁷⁶ à SMED, em 19 de junho de 2020, requerendo que fossem adotadas várias medidas em prol da saúde mental do servidor, com o objetivo de que a categoria se sentisse amparada e prosseguisse desenvolvendo o trabalho pedagógico. Conforme aponta um trecho do ofício:

[...] um olhar humanizado para o acolhimento e suporte dos profissionais que estão neste momento abalados com todo o caos gerado pela pandemia em seus ambientes profissional e pessoal. O Sindicato tem recebido inúmeros questionamentos e muitas vezes pedido de socorro, em virtude dos encaminhamentos realizados pelos diretores e/ou coordenadores pedagógicos no período de desenvolvimento das atividades remotas [...]. (SINPREFI, 2020, s.p.)

Posteriormente, esse ofício foi retificado pelo Sinprefi (2020)⁷⁷, “não se refere a todos os diretores e/ou coordenadores pedagógicos, mas que são reivindicações da categoria, o texto da ata nº 05/2020 trata de casos pontuais”. Segundo consta no ofício nº 038/2020, publicado na mídia social Facebook, na fanpage do SINPREFI, a presidente do Sindicato demonstrou certa

⁷⁵ Embora o SINPREFI tenha uma página oficial própria na internet, as informações apontadas neste estudo estão disponibilizadas apenas na fanpage do Facebook, pois é considerado o principal canal de comunicação entre os representantes do Sindicato e os profissionais da educação. Assim, tais informações constam na fanpage do SINPREFI. Disponível em: <https://www.facebook.com/sinprefi>. Acesso em nov. de 2022.

⁷⁶ A ata nº 05/2020 e o Ofício nº 038/2020 encontram-se disponibilizados na rede social do Facebook, na data do dia 24 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1471888639657530&set=pcb.1471473846365676>. Acesso em set. de 2022.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/sinprefi/photos/a.370988879747517/1476529405860120/>. Acesso em nov. de 2022.

preocupação com apontamentos feitos por alguns profissionais da educação, ao relatarem que estavam trabalhando mais que o normal, precisavam fazer os atendimentos remotos com os pais e alunos usando seu número de telefone particular, trabalhando fora do horário estabelecido pela instituição mantenedora, juntando o trabalho pedagógico com as atividades de casa, o cuidado com os filhos, além de terem que dar também assistência escolar a eles.

Considerando que a maioria da categoria é formada por mulheres, estas se sentiam sobrecarregadas com a jornada dupla de trabalho, na tentativa de conciliar os afazeres domésticos com os pedagógicos. Sem contar, além disso, os problemas desencadeados pelo contexto pandêmico como: a perda do emprego de algum membro da família, a redução da renda familiar, entre outros antes mencionados. Tudo isso acabou causando estresse nesses professores/as, segundo a justificativa da diretora do Sinprefi. Com base nessas questões, a Diretoria do Sindicato afirmou que os professores/as não se negavam a trabalhar, contudo sentiam a necessidade de obterem algumas informações. Do total de 15 (quinze) questionamentos, elencamos alguns que foram realizados à SMED, tais como:

4- Por que não houve uma formação com os professores para orientá-los sobre todos os novos procedimentos pedagógicos adotados pelo município durante o período de atividades remotas? 5- Qual a medida que está sendo utilizada para resguardar o uso de imagem dos professores que neste período estão sendo orientados a gravarem vídeos e enviar aos responsáveis pelos alunos? 6- Há obrigatoriedade de que os vídeos sejam realizados? 7- Houve algum treinamento para os professores sobre os critérios de criação, gravação e edição de vídeos? 8- Qual o suporte está sendo realizado para o professor que não dispõe de recursos tecnológicos, internet e não possui habilidades para gravar tais vídeos?

Diante de tais questionamentos, em resposta ao ofício do Sindicato, a SMED elaborou o ofício nº 348/2020, de 26 de junho de 2020, reafirmando que todas as práticas adotadas foram amplamente debatidas com a equipe e repassadas aos diretores e coordenadores pedagógicos, “assim como foram acolhidas sugestões advindas de seus grupos para os ajustes que se fizeram necessários para implementação e manutenção do sistema de trabalho escolhido” (FOZ DO IGUAÇU, 2020h, s.p.). Em respostas aos questionamentos mencionados, a SMED informou que:

4 - A Smed se dirige a todos os funcionários quando tece orientações aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos, Formações presenciais estão descartadas e os responsáveis de cada unidade estão recebendo todas as orientações e encaminhamentos pedagógicos de forma online, portanto não há que se falar em desconhecimento dos encaminhamentos adotados pelo município. 5 - Medidas com relação a utilização indevida de imagem, se

vierem a ocorrer, deverão ser observadas em casos concretos que seguirão os desdobramentos adotados por quem se sentir ofendido, posto serem profissionais civilmente capazes, sem ingerência da Smed. 6 - Não. Esse assunto fora devidamente informado no ofício nº 297 de 08/05/200 [...] ⁷⁸. 7 - Prejudicado. 8 - Prejudicado. (FOZ DO IGUAÇU, 2020h, s.p.)

Por fim, a SMED ainda complementou:

[...] entendemos a linha de trabalho dos órgãos que pretendem garantir os direitos de seus trabalhadores, respeitamos a postura, mas, lamentamos que parte desses profissionais não vislumbram o quão difícil vem sendo para todos os órgãos da sociedade se organizarem frente ao momento que enfrentamos. Questionamentos com os que aqui se levantaram apenas demonstram que os órgãos de classe devem se preocupar em ampliar a visão seus filiados, de forma urgente, a fim de fazerem entender qual o papel de um funcionário público nos momentos críticos e porque os funcionários públicos têm prerrogativas e direitos que outras classes não tem [...] (FOZ DO IGUAÇU, 2020h, s.p.)

O excerto acima corrobora com a análise de Santana Filho (2020), o qual comprova a força do mercado educacional privado no controle e nas decisões e nos conselhos do MEC. Assim, “parcela dos educadores mais críticos dessa modalidade ou tendência não está no poder no âmbito federal, não controla conselhos estaduais nem as deliberações municipais, estando silenciada em muitos estados e municípios” (SANTANA FILHO, 2020, p. 12).

Consequentemente, para o autor supracitado, a escola pública passa a ser transformada na reprodução de conteúdo de ensino, nem que, para isso, tenha que culpabilizar a categoria de professores pelas limitações de suas ações na pandemia. E a leitura dessa mudança, infelizmente, ainda não está no radar de muitos profissionais da educação. Ademais, como explana Paulo Freire: “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

Por conseguinte, Santos e Andrade (2021) relatam a experiência da professora do ensino fundamental (a própria Santos) durante a elaboração, o acompanhamento e a correção das atividades impressas. Nas palavras das autoras:

A necessidade de gravar vídeos explicativos dos conteúdos e exercícios surgiu devido ao fato das atividades elaboradas pela Secretaria Municipal de

⁷⁸ O assunto informado no texto que foi repetido no ofício nº 297 de 08/05/2020 “Em momento algum os professores foram chamados a gravar vídeos ou coisa que se assemelhe, muito embora estejamos observando vários professores que de forma peculiar e preocupados com a situação e solidarizados com todos, se dispuseram, por conta e risco, gravar vídeos e manter o vínculo com os alunos, atitude esta que engrandece a todos” (FOZ DO IGUAÇU, 2020h, s.p.)

Educação de Foz do Iguaçu não atenderem às especificidades da escola e dos alunos, uma vez que eram generalizadas para todas as instituições de ensino. (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 1.209)

Além disso, por mais que o aluno tivesse sua atividade impressa, ele necessitava de uma explicação. Era preciso buscar uma aproximação com os alunos, um dos motivos também que passou a gravar vídeos educativos de curta duração, explicando os conteúdos e exercícios e, depois, disponibilizando nos grupos de comunicação via aplicativo *WhatsApp* e na plataforma do *Youtube* para alunos e professores. Os vídeos nos grupos de *WhatsApp* para que outros colegas de profissão, aqueles não apresentavam habilidades para gravar vídeos, pudessem utilizá-los (SANTOS; ANDRADE, 2021).

As autoras descrevem que os vídeos gravados eram feitos com pouco recursos, eram curtos e com resolução limitada, a fim que pudessem ser suportados e encaminhados diretamente para o aplicativo do *WhatsApp*. Para a professora, “esta foi uma solução encontrada para que os alunos que não tinham internet banda larga, apenas o serviço de internet por telefonia móvel (pacote de dados), tivessem acesso aos vídeos” (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 1.208).

Sendo essa a realidade da professora, ela não foi diferente da dos professores de uma das escolas do Município, cenário pesquisa, mesmo não dispondo dos recursos tecnológicos necessários e tampouco formação para lidar com tais recursos, o uso de aplicativos e plataformas foi a forma encontrada para manter o vínculo com o aluno fora da sala de aula e, assim, realizar explicação/explanação dos objetos de conhecimento, de modo atrativo e significativo, a fim de proporcionar minimamente a apropriação de conhecimento às crianças/estudantes.

Segundo Dourado e Lunardelli (2021), apesar de os professores fazerem uso dos artefatos tecnológicos, a interação síncrona entre professor/alunos/pais ficou estendida àqueles que dispunham da internet e dos dispositivos tecnológicos. Aos que não possuíam, restava-lhes apenas as atividades impressas, o que acentuava ainda mais as disparidades sociais e, sobretudo, ao processo de ensino-aprendizagem à classe trabalhadora. Desse modo, nas palavras de Arndt e Cruz (2020, p. 647):

[...] mesmo sabendo do papel importante que as tecnologias vêm exercendo, não podemos negligenciar que essa situação [...] evidenciou algumas mazelas sociais, dentre ela a exclusão digital. São milhares de famílias que não têm acesso à internet e computadores, que acabam ficando à margem dessas estratégias adotadas.

Concomitantemente, como coordenadora pedagógica, auxiliava, acompanhava e orientava todo o processo pedagógico, além de elucidar dúvidas e fazer atendimento aos pais e estudantes, assistir às videoaulas elaboradas pelos professores de todos os componentes curriculares, revisar o plano de ação quinzenal descritivo das atividades propostas, contendo a metodologia, o sistema de avaliação e os recursos tecnológicos utilizados em cumprimento à Deliberação CEE nº 09/2020, e outras funções inerentes ao cargo.

Algumas semanas mais tarde, foi publicado o Decreto nº 28.303, de 13 de julho de 2020, o qual afirmava que aquele momento era complexo e demandava um esforço conjunto entre Poder Público e iniciativa privada na gestão de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos de contaminação e disseminação da doença do Novo Coronavírus e agravos à saúde pública. Com esse prognóstico, as aulas municipais continuaram suspensas. Em 03 de agosto de 2020, foi instituído o Decreto nº 28.381, pelo Comitê de Gerenciamento e Retorno às Aulas Presenciais em Foz do Iguaçu – com a finalidade de

elaboração e indicação de normas e protocolos de segurança sanitária, de higiene, saúde e prevenção para o espaço escolar e apoio na construção do plano estratégico de retomada das aulas na modalidade presencial, emitindo pareceres com orientações ao Prefeito Municipal e/ou Gabinete de Crise para a tomada de decisão. (FOZ DO IGUAÇU, 2020j, p. 05)

Assim, em meados de agosto de 2020, em reunião com a equipe gestora da unidade escolar, a SMED delegou aos professores a autonomia para (re)pensar o planejamento/elaboração das atividades remotas de acordo com as peculiaridades de seus alunos/turmas. Como Malanchen (2020, p. 19) alega: “um processo de ensino e aprendizagem sem um diagnóstico e planejamento adequados está fadado ao fracasso”.

Com essa alteração, a partir de setembro de 2020, os professores começaram a elaborar as atividades pedagógicas remotas para suas respectivas turmas. Para dar continuidade ao ensino, tomaram, como base, as dificuldades de aprendizagem observadas nas devolutivas das atividades/apostilas remotas dos alunos. Assim, coletivamente, os professores, com uma cota de 20 folhas sulfites por aluno, planejaram aulas quinzenais para os seis componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais (para o professor regente 1), História, Geografia e Artes (para o professor regente 2).

Em consonância com o grupo de professores, foi adotada uma única atividade pedagógica para cada ano. Cada professor fazia um levantamento das dificuldades de aprendizagem e, a partir dessa diagnose, as atividades eram elaboradas. Aqueles que não podiam comparecer às escalas de trabalho, devido às comorbidades, revezavam-se no

atendimento aos alunos que apresentavam atendimento especializado e/ou com dificuldades acentuadas, além da correção/explicação das atividades remotas e outras demandas da direção e coordenação pedagógica.

Em 06 de novembro de 2020, o Decreto nº 28.696, instituiu o Protocolo Sanitário, Administrativo e Pedagógico para o retorno às aulas presenciais, implementado em todas as unidades escolares, independentemente do número de alunos e servidores, com anexo único, a serem coordenadas pela SMED, visando algumas medidas como: acesso e distanciamento físico; rotinas sanitárias durante a pandemia; uso dos espaços escolares; uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI); protocolo pedagógico pós-pandemia; bem como as etapas a serem seguidas para o retorno às aulas presenciais. (FOZ DO IGUAÇU, 2020I) Priorizamos algumas:

- a) Reorganizar o calendário letivo: elaboração do cronograma para reposição (carga horária e dias letivos, espaços físicos e alocação de recursos) – utilizar os sábados de recessos para a composição das 800 horas; elaboração do cronograma para reposição, propiciando, na medida do possível, a modalidade de ensino híbrido: parte presencial e parte remota com escalonamento dos alunos.
- b) Seguir orientações da SEED e também a orientação Conjunta nº 006/2020 – DEDU/SEED⁷⁹;
- c) Reestruturar o planejamento, elencando os principais conteúdos a serem priorizados/sistematizados em cada disciplina; elaborar a avaliação diagnóstica, a fim de avaliar a defasagem de aprendizagem de cada aluno, de forma individualizada após o retorno das aulas presenciais. (FOZ DO IGUAÇU, 2020I).

Além disso:

h.10) Elaborar plano de recuperação da aprendizagem: traçar ações para restabelecer novamente uma equiparação da turma. Produção de material didático, apoiado pelo ensino híbrido e com foco em habilidades essenciais, intensificando atendimentos individuais e reforço escolar. h.11) Promover busca ativa e combate à evasão escolar de todos os alunos da rede de ensino. h.12) Organizar atividades complementares: programar atividades extras para trabalhar os conteúdos de forma diferenciada, atividades remotas, pesquisas diversas, entre outros. h.13) Disponibilizar para os alunos, cujos pais optarem pela manutenção do isolamento social e/ou estiverem inseridos no grupo de risco, meios de ensino remoto, sendo assegurado seu direito escolar, inclusive em avaliações, assiduidade, apresentação de trabalho, dentre outros, devendo o responsável pelo aluno assinar termo se comprometendo em assegurar ao educando meios para realização dessas atividades remotas, não devendo ser atribuída falta. (FOZ DO IGUAÇU, 2020I, p. 27)

⁷⁹ Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/orientacao_006_redes_publicas_municipais_privadas.pdf. Acesso em nov. de 2022.

Apesar da previsão de retorno às aulas presenciais, encerrou-se o ano letivo de 2020 na modalidade de ensino remoto. Considerando o estabelecido pelo Decreto nº 28.696/2020, a SMED emitiu a Instrução Normativa nº 1, de 8 de fevereiro de 2021, definindo orientações para a retomada das atividades escolares de maneira remota ou híbrida no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino para o corrente ano.

Havia previsão do retorno presencial em março de 2021; no entanto, não foi possível, devido à ocupação máxima das unidades de saúde com pacientes acometidos de Covid-19. Por essa razão, o Ofício Circular nº 19/2021/GAB/SMED⁸⁰, de 25 de fevereiro de 2021, em decisão conjunta com o Comitê de Crise, Saúde e Vigilância Sanitária, determinou a escala de trabalho aos professores: “servidores com 20h/semanais cumprir 02 horas por dia e 40h/semanais cumprir 04 horas por dia, no mínimo; Professor com 20h/semanais, lotado no período vespertino, também deverá cumprir, no mínimo, 2 h/dia, podendo a unidade escolar ficar aberta após as 14h” (FOZ DO IGUAÇU, 2021b, s. p.). Nesse período, os professores atendiam as orientações da Instrução Normativa, nº 01, de 08 de fevereiro de 2021.

Em 8 de abril de 2021, um novo Decreto Municipal – nº 29.108/2021 – sobreveio com a seguinte orientação:

Art. 1º A partir do dia **12 de abril de 2021**, poderão ser retomadas as aulas presenciais da rede privada de ensino da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, com limitação de até de 30% (trinta por cento) da sua capacidade, respeitando todas as medidas sanitárias.

Art. 2º Fica suspenso, por período indeterminado, o retorno das aulas presenciais na rede pública municipal e estadual de ensino, bem como nas instituições públicas de ensino Médio, Superior e de Pós-graduação, no âmbito do Município de Foz do Iguaçu. (FOZ DO IGUAÇU, 2021d, p. 21-22, grifos do documento)

Corroborando com as reflexões já apontadas nessa seção e considerando o excerto, Colemarx (2020, p. 6) reafirma: “no capitalismo real, trabalhadores, escolas, universidades e setores produtivos são afetados de modo generalizado, mas não de igual maneira”. Enquanto a rede privada de ensino retomou as aulas presenciais no mês de abril, as aulas municipais foram retomadas em modo escalonado, de forma gradativa, apenas no mês de julho de 2021. Efetivamente, as determinações do Decreto comprovaram que as instituições de ensino público foram afetadas de formas distintas, ficando em desvantagem em relação ao ensino privado.

⁸⁰ Disponível em: <<https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=12064>>. Acesso em out. de 2022.

Retomando a Instrução Normativa nº 01, de 08 de fevereiro de 2021, sobre a organização do ensino remoto ou híbrido, primeiramente, a equipe pedagógica realizou o levantamento e o preenchimento da Declaração de Compromisso (Anexos I, II e III), junto aos pais e/ou responsáveis legais, pela opção da modalidade de ensino pretendido: ou híbrida ou remota, bem como a ciência de todas as recomendações sanitárias para um eventual retorno. A partir desse levantamento, a escola atendeu ao Plano de Contingência da Covid-19 para Atividades escolares, de acordo com a Resolução SESA nº 0098/2021⁸¹.

Todavia, os professores que apresentavam condições clínicas de risco para desenvolvimento de complicações da doença permaneciam em teletrabalho, a partir de sua residência, podendo exercer as atividades laborais no ambiente desde que fosse reduzido o contato com outros trabalhadores e o público.

Assim, os professores do grupo de risco mantiveram-se em teletrabalho, atendendo as demandas da direção e coordenação pedagógica. Em 1º de abril de 2021, o Decreto nº 29.093 deliberava que os professores do grupo de risco (com comorbidades ou com 60 anos ou mais, exceto as gestantes e lactantes que amamentam) deveriam retornar ao trabalho após quinze dias da aplicação da segunda dose da vacina. Sucessivamente, por faixa etária, os professores foram sendo imunizados.

Novamente, a SMED considerando o art. 5º §5º, do Decreto nº 29.112, de 12 de abril de 2021, alterou o horário de funcionamento das unidades escolares, emitindo o Ofício nº 29/2021/GAB/SMED⁸², comunicando uma nova alteração na escala de trabalho presencial: “Servidores com 20h/semanais: cumprir 08 horas por semana, no mínimo; Servidores com 40h/semanais: cumprir 16 horas por semana, no mínimo”. E, em 03 de maio de 2021, o Ofício Circular nº 32/2021/GAB/SMED deliberou que o professor retornasse integralmente à unidade escolar. Retornava-se, definitivamente, à Normativa nº 01, de 08 de fevereiro de 2021, a qual, conforme a descrição no Art. 25, determinava:

II. organizar materiais impressos para os estudantes que os responsáveis optaram pelo ensino remoto e aos alunos que estiverem em turmas com regime escalonado; **III.** fazer uso de metodologias e recursos adequados às possibilidades de ensino prezando pela qualidade da aprendizagem dos

⁸¹ A Resolução SESA: “Regulamenta o Decreto Estadual n.º 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares”. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao_0098Retornoaulas.pdf>. Acesso em set. de 2022.

⁸² Ofícios nº 29 e nº 31/2021, documentos disponíveis em: <<https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=12064>>. Acesso em out. de 2022.

estudantes; **IV.** garantir a interação com os estudantes por meios diversos, através do uso da tecnologia; **V.** corrigir e acompanhar as atividades remotas; **VI.** elaborar e aplicar avaliações diagnósticas aferindo conceitos e notas para o fechamento do trimestre; **VII.** registrar a frequência dos estudantes no Livro Registro de Classe Online Municipal (LRCOM); **VIII.** acompanhar a frequência dos alunos informando a coordenação os casos com mais de 02 (duas) faltas presenciais ou sem devolutiva de atividades remotas. (FOZ DO IGUAÇU, 2021a, p. 08, grifos do documento)

É importante ressaltar que a Normativa nº 02, de 08 de maio de 2020, não explicitava o uso das tecnologias por parte do docente, contudo, foi normalizado na Instrução Normativa nº 01, de fevereiro 2021, atribuindo ao professor: “garantir a interação com os estudantes por meios diversos, através do uso da tecnologia”. Incumbia, ademais, à coordenação pedagógica as seguintes atribuições: “acompanhar e apoiar os professores no enriquecimento das metodologias do ensino híbrido e na realização dos momentos de interação com os estudantes” (FOZ DO IGUAÇU, 2021a, p. 07).

Em suma, essas foram as mesmas proposições supracitadas no ano de 2020, embora ainda não tivessem sido normatizadas no documento. A SMED, em entrevista ao Jornal 100Fronteiras⁸³, em 12 de abril de 2021, afirmou que o uso das tecnologias foi adotado pelos professores desde o início das atividades não presenciais, conforme consta em um trecho da entrevista:

Então no dia 05 de maio começamos as entregas de atividades físicas para os alunos, onde os pais iam retirar na escola de 15 em 15 dias. E com isso **os professores passaram a interagir com os alunos, aprenderam a mexer com aplicativos** e outras estratégias para oferecer o melhor para eles. Enfim, todos se reinventaram.

Nesse entremeio do ensino remoto até o retorno das aulas presenciais, foram inúmeras as reuniões da SMED para alinhamento das ações tanto com a direção, a coordenação pedagógica e, mensalmente, com os professores. Estiveram em pauta as escalas de trabalho, de modo que, quando começávamos a alinhar uma orientação, alterava-se de uma hora para outra toda a dinâmica do trabalho pedagógico posto em ação. O tempo todo éramos informados da retomada do ensino presencial. O certo é que vivíamos em sobressalto, com incertezas sobre como seria cada semana.

⁸³ Entrevista da Secretária de Educação, Maria Justina da Silva, dada à repórter Patrícia Buche ao Jornal 100Fronteiras, em 12 de abr. de 2021. Disponível em: <<https://100fronteiras.com/brasil/noticia/secretaria-de-educacao-fala-sobre-os-desafios-da-gestao/>>. Acesso em set. de 2022.

Em abril de 2021, a SMED propôs o projeto piloto para o retorno das aulas presenciais, com escolas de pequeno porte. Assim, o Prefeito Municipal, por meio do Decreto nº 29.143, de 23 de abril de 2021, acresceu dispositivo no Decreto nº 29.108, de 8 de abril de 2021, com a seguinte redação:

§ 5º A partir de 3 de maio de 2021 poderão ser retomadas as aulas presenciais dos 1º anos e 2º anos do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais Jardim Naipi, Princesa Isabel, Papa João Paulo I, Osvaldo Cruz, Josinete Holler, com limitação de até de 30% (trinta por cento) da sua capacidade, respeitando todas as medidas sanitárias em vigor.

Art. 2º Enquanto perdurar a pandemia, as instituições de ensino deverão disponibilizar o ensino no formato de aulas remotas a todos os alunos. (FOZ DO IGUAÇU, 2021h, p. 06)

A partir da retomada do ensino por meio dessas instituições, atendendo a todas as medidas sanitárias e com a aplicação da vacina em parte da categoria de professores, o Poder Executivo estabelecia novos procedimentos para a organização das unidades escolares na modalidade do ensino remoto ou híbrido, por meio do Decreto nº 29.108, de 8 de abril de 2021. A SMED, por sua vez, instituiu a Instrução Normativa nº 07, de 25 de junho de 2021, com novas alterações para a organização das modalidades dos ensinos remoto e híbrido.

Para o ensino remoto, consideravam-se as aulas não presenciais planejadas e elaboradas pelo professor por meio de material impresso, retirado e devolvido às unidades de ensino, conforme organização própria, além do acompanhamento por meio de aplicativos e utilização da plataforma digital disponibilizada através do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM)⁸⁴. Em relação ao atendimento remoto:

entende-se, por aquele que se utiliza de aplicativos e plataformas digitais, com encaminhamento periódico e regular das atividades aos alunos, de vídeos

⁸⁴ Conforme consta na fanpage do Facebook da SMED, desde o início do contexto pandêmico no município: “A equipe do Setor de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal da Educação desenvolveu uma série de atividades para os alunos da Rede Municipal de Educação realizarem durante o período de suspensão das aulas, tornando esses dias divertidos e produtivos. Os Jogos, Histórias, Vídeos e Músicas, entre outros recursos selecionados pelo Setor de Tecnologia Educacional em conjunto com a Equipe Pedagógica, possibilitam aos alunos exercitarem o que já foi aprendido através de atividades lúdicas e divertidas. Vale ressaltar que as sugestões de atividades não são reposição das aulas, apenas um apoio aos conteúdos já trabalhados em sala de aula. Para executar as atividades, é necessário utilizar um computador com o navegador de Internet. Algumas atividades utilizam o Flash para funcionar e por isso, solicitam a permissão do usuário, portanto, será necessário clicar em "permitir" para realizar a atividade.” Link para dispositivos móveis:

<<https://informaticaeducafoz.wixsite.com/pedag.../smartphones>>.

<<https://informaticaeducafoz.wixsite.com/pedagogico/online>>. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/page/291911027902051/search/?q=A%20SECRETARIA%20MUNICIPAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DESENVOLVE%20ATIVIDADES%20EDUCATIVAS%20PARA%20OS%20ALUNOS%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20NESTE%20MOMENTO%20DE%20PANDEMIA>>.

Acesso em nov. de 2022.

explicativos e áudios com explicações objetivas, sendo dispensada a utilização de vídeo chamadas, aplicativos de videoconferência, bem como ligações, ou quaisquer outros meios de interação direta. (FOZ DO IGUAÇU, 2021j, p. 03)

A partir dessa Instrução Normativa, observamos que foi delegado ao professor apenas o envio das atividades remotas por meio de aplicativos ou plataformas, todavia, sem a interação direta com alunos e pais. Na modalidade do ensino híbrido, o professor já não disponibilizava mais de tempo para o atendimento/ a elucidação dos alunos em relação à execução das atividades impressas. Resultava, desse modo, que muitas dessas atividades impressas “retornavam incompletas e/ou realizadas por terceiros e havia pouca adesão por parte das crianças/famílias nas plataformas digitais e/ou nos dispositivos eletrônicos” (DOURADO; LUNARDELLI, 2021, p. 8).

No tocante à modalidade de ensino híbrido, segundo a Normativa:

Considera-se educação híbrida a alternância entre atividades remotas e presencias, sendo que neste sistema, os alunos frequentarão a unidade de ensino de forma escalonada. Devendo ser garantido ao aluno, nas duas modalidades (presencial e remoto), o atendimento pedagógico para que o aluno tenha subsídio para realizar as atividades conforme planejamento e orientações do professor. (FOZ DO IGUAÇU, 2021j, p. 03)

Assim, a partir do mês de julho até agosto de 2021, as aulas ocorreram na modalidade de ensino remoto e híbrido. Os professores desdobraram-se para conciliar essas duas modalidades de ensino de forma simultânea, ou seja, seu trabalho duplicou com o planejamento remoto e o híbrido: organização/entrega, correções, avaliações, elaboração de vídeos explicativos aos alunos, entre outras atribuições delegadas, devido à situação da pandemia.

Em 10 de setembro de 2021, o Decreto nº 29.541 determinou a retomada das aulas presenciais, exceto aos alunos portadores de comorbidades devidamente comprovadas – para estes, deveriam ser disponibilizadas aulas no formato remoto, enquanto perdurasse a pandemia. Assim, depois de quase dois anos, a escola retornou à modalidade presencial, porém ainda atendendo alguns alunos na modalidade remota. Para os alunos que retornaram, foi ofertado o apoio à aprendizagem no contraturno, inclusive aulas aos sábados, apenas para os alunos do 5º ano, tendo em vista que, no mesmo ano de 2021, houve a avaliação da Prova do Saeb⁸⁵.

Mesmo em tempos ditos “normais”, em interação direta e diária com os alunos, o trabalho já se constituía um desafio aos docentes, intensificando-se nas modalidades de ensino remoto e híbrido. Modalidades de ensinos impostas pelos governantes de forma emergencial,

⁸⁵ A Prova do Saeb foi aplicada na instituição escolar no dia 12 de novembro de 2021.

sem planejamento, um ensino improvisado que alcançou todos os níveis da educação básica e do ensino superior. Iniciamos as atividades não presenciais com poucas orientações, mesmo sem os recursos adequados e, por vezes, até utilizados com pouco e/ou nenhuma frequência na área da educação e, às cegas, fomos aperfeiçoando e adaptando-nos no decorrer do percurso.

Diante daquele cenário atípico, os professores foram criativos e dinâmicos, encontrando possibilidades para o enfrentamento e a resolução dos encaixos e percalços a que foram submetidos por meio de tantas demandas instituídas pelos decretos e normativas. Entretanto, pelo porte da escola, na qual a vulnerabilidade social incorpora-se no processo com força considerável, somado à falta dos recursos tecnológicos, tudo isso prejudicou o acesso igualitário do ensino remoto às crianças/estudantes da classe trabalhadora quando comparado com o ensino privado.

O fato é que, por mais que os profissionais da educação tenham se empenhado das melhores intenções em minimizar o retrocesso do processo ensino-aprendizagem, inclusive o aumento dos índices de evasão escolar, não foram exitosos, justamente porque “a única certeza que conhecemos neste período de pandemia é que nenhuma das iniciativas relatadas pode substituir, de forma eficiente, uma sala de aula” (RIBEIRO; LIMA, 2020, p. 08). Por fim, diante de todo o contexto vivenciado pelos professores no período pandêmico, foram muitos os aprendizados, porém os desafios foram ainda maiores, deixando marcas emocionais em cada profissional da educação que vivenciou o ensino naquele contexto atípico, que jamais será esquecido.

Na seção seguinte, pela análise de questionários e entrevistas, evidenciamos os desafios e as percepções das professoras regentes do 4º e 5º ano, que vivenciaram as modalidades de ensinos: presencial/remoto, remoto/híbrido e recesso pós-presencial, frente ao ensino das práticas discursivas de LP.

4. AS PERCEPÇÕES E OS DESAFIOS DAS PROFESSORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste capítulo, trataremos do estudo dos instrumentos de geração de dados – os questionários e as entrevistas semiestruturadas – aplicados às professoras do 4º e 5º ano dos anos iniciais que ministraram o Componente Curricular de Língua Portuguesa e vivenciaram distintas modalidades de ensino: presencial/remoto, remoto/híbrido e presencial pós-recesso pandêmico em uma das escolas municipais no cronotopo da pandemia. Reiteramos, ainda, que há, por parte desta professora-pesquisadora, a observação participante no decorrer da investigação.

Recapitulamos que, em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a adoção do ensino remoto e do teletrabalho docente em substituição às aulas presenciais. À vista disso, a medida imposta se deu sob forte contestação dos trabalhadores da educação e de seus sindicatos, especialmente na esfera pública (PREVITALI; FAGIANI, 2021). Em consequência da suspensão das aulas, os professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu que atuavam no ensino fundamental I experienciaram distintas modalidades de ensino: presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, devido às necessidades do isolamento social para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Tal assunto foi apresentado/discutido no capítulo 3 desta dissertação.

Conforme exposto no capítulo 1 sobre os critérios de seleção/exclusão dos professores/participantes, afirmamos que foram cinco professoras selecionadas, as quais apresentaram maior tempo de trabalho com as turmas de 4º e 5º anos, com aulas de Língua Portuguesa – como professor regente 1 – e experienciaram distintas modalidades de ensino no contexto pandêmico.

Os questionários foram aplicados na última semana do ano letivo de 2021 e, posteriormente, com as mesmas docentes, realizamos as entrevistas semiestruturadas, na última semana do mês de março de 2022. As participantes foram denominadas por nomes fictícios: Aurora e Bianca, que experienciaram o ensino de LP totalmente em teletrabalho devido às suas comorbidades, enquanto as professoras Cátia, Dulce e Érica vivenciaram parcialmente o teletrabalho, naquele cronotopo pandêmico específico.

Em continuidade, nas próximas seções tratamos dos textos-enunciados dos questionários e as entrevistas, a fim de inferir: i) a ausência do aspecto interacional (nesse caso, físico), na modalidade de ensino remoto, de fato, dificultou o processo de ensino e

aprendizagem das práticas discursivas com real significância para as crianças/estudantes dos anos iniciais, de acordo com a concepção de linguagem preconizada nos documentos normativos.

Além disso, outras assertivas se fizeram possíveis, como: ii) o ensino remoto emergencial evidenciou novos desafios ao trabalho docente; iii) a lacuna na formação inicial/continuada dos professores frente aos recursos tecnológicos e digitais; iv) a ausência de subsídios metodológicos eficientes nas distintas modalidades de ensino experienciadas. Procuramos, sobretudo, evidenciar os desafios e as percepções dessas profissionais da educação frente ao ensino das práticas discursivas de LP no ensino fundamental I.

4.1 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS NAS DISTINTAS MODALIDADES DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesta seção, discutimos os resultados oriundos dos questionários aplicados às professoras no mês de dezembro, na última semana do ano letivo de 2021, após terem experienciado as modalidades de ensino já mencionadas. Além disso, na última semana do mês de março de 2022, com o retorno da modalidade de ensino presencial e após o término da diagnose com os alunos, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as mesmas professoras, visto que o teor da entrevista não diferiu do questionário, mas possibilitou entender/compreender alguns temas não totalmente esclarecidos e que precisaram de uma compreensão por parte da pesquisadora. O questionário semiestruturado apresentou vinte e quatro questões (APÊNDICE 1) e a entrevista teve dezesseis perguntas pré-definidas (APÊNDICE 2). Sobretudo a partir do diálogo face a face foi possível compreender a situação vivenciada por cada uma das participantes da pesquisa.

Na concepção bakhtiniana, compreendemos que os textos-enunciados referentes aos gêneros discursivos questionários e entrevistas têm por finalidade atingir o objetivo geral desta investigação. Conforme explicam Souza *et al.* (2019, p. 282):

[...] cada gênero pressupõe uma finalidade discursiva, comporta determinados temas, apresenta uma forma composicional e um estilo próprio, de modo que, quando queremos dizer algo, consideramos a situação social de comunicação em que estamos engajados e escolhemos o gênero mais adequado para moldar o discurso. [...]

As autoras supramencionadas especificam, ainda, que é preciso “observar o tempo e o lugar da enunciação, o tema de que ela trata e o posicionamento dos participantes em relação ao tema”. Considerando essa premissa, lembrando que já descrevemos cada uma dessas profissionais, no capítulo 1, seção 1.2, passamos a tratar da identificação e formação acadêmica das professoras, a partir dos dados apresentados/respondidos nos questionários. Para tanto, optamos pela ordem alfabética: Aurora e Bianca trabalharam com o 4º e 5º ano no contexto das aulas remotas totalmente em teletrabalho, por apresentarem comorbidades. As demais professoras – Cátia, Dulce e Érica – executaram a modalidade de trabalho em teletrabalho, com idas à instituição escolar quando convocadas pela chefia imediata.

A docente Aurora tem entre 36 e 40 anos de idade, cursou o magistério, é graduada em Letras Português/Espanhol, possui especialização desde 2014 em Alfabetização e Letramento. Leciona desde os 17 anos de idade e exerce o magistério há 23 anos, porém, atua na rede municipal de ensino há 12 anos e há 8 anos leciona para as turmas de 4º/5º ano. A professora Bianca tem entre 41 e 45 anos de idade, cursou o magistério e sua formação é Ciências Contábeis – Matemática, sendo especialista em Psicopedagogia e Alfabetização desde 1997. Trabalha na rede municipal de ensino desde o ano 2000 e há 21 anos trabalha com as turmas de 4º/5º ano.

Já a professora Cátia apresenta a mesma idade da professora Bianca, também cursou o magistério, sendo graduada em Pedagogia. Em 2016, tornou-se especialista em Educação Infantil e Alfabetização. Atua na rede municipal há 25 anos e, por 15 anos, atua nas turmas de 5º ano. Em relação à professora Dulce, esta cursou o magistério e Pedagogia, especializou-se em Gestão Escolar em 2009. Dos 16 anos que trabalha na rede municipal de ensino, 8 anos são dedicados às turmas de 5º ano.

A professora Érica tem entre 36 e 40 anos de idade, cursou o magistério, possui licenciatura em Ciências Biológicas, sendo especialista em Gestão escolar e também em Saúde para professores do Ensino Fundamental e Médio. Há 20 anos exerce o magistério, mas trabalha com o ensino fundamental I na rede municipal de ensino há 16 anos, com doze anos de experiência nas turmas de 4º/5º ano.

Procuramos, primeiramente, obter informações acerca da formação básica das professoras em relação às Tecnologias Digitais da Informação (TDIC), de modo a compreender como elas trabalharam/ensinaram o ensino das práticas discursivas durante o referido período das aulas não presenciais, partindo da seguinte pergunta: “Possui formação básica nas TDIC?” (questão 7).

Tanto Aurora como Cátia pontuaram⁸⁶: “Não, mas procuro informações e tutoriais na internet do que sinto necessidade para o momento”. O que nos chamou à atenção foi em relação à resposta da professora Bianca: “Não, mesmo assistindo a vídeos/tutoriais pela internet, não consigo fazer uso, recorro sempre ao suporte dos colegas professores e/ou ao coordenador pedagógico”. Para a professora, que não possuía formação básica nos artefatos tecnológicos e ainda precisou trabalhar remotamente por causa das comorbidades, o trabalho docente se tornou penoso. A coordenadora pedagógica precisou mobilizar outros professores para auxiliá-la em suas turmas, um trabalho colaborativo entre os docentes.

Conforme já exposto no capítulo 3, seção 3.3, as atividades remotas impressas, em princípio, foram elaboradas pelos professores coordenadores pedagógicos da SMED (maio até agosto de 2020), e a partir de setembro/2020 cada unidade escolar ficou responsável pela elaboração das atividades remotas. De acordo com o exposto, trouxemos a seguinte indagação às professoras: “Quais foram as dificuldades enfrentadas durante a aplicação/explanação das atividades remotas de língua portuguesa elaboradas pela SMED?” (questão 14). Elaboramos o quadro 1 para exposição das respostas:

QUADRO 9: Das dificuldades das docentes na explanação das atividades remotas de LP elaboradas pela SMED

Questões de múltipla escolha	Aurora	Bianca	Cátia	Érica	Dulce
A falta da inter-relação e o sentido pessoal do professor no planejamento/ organização e explanação das atividades pedagógicas, de acordo com as especificidades e interesse do professor/ alunos / turma.		X			
As sequências didáticas das práticas discursivas ficaram comprometidas por meio das atividades remotas impressas de forma quinzenal.		X	X		
A constante retomada e consolidação dos mesmos objetos de conhecimentos concernentes ao primeiro trimestre do ano de 2020.			X	X	
A ausência de novos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.			X		X
Orientações/auxílio e/ou subsídios na preparação dos recursos didáticos e metodológicos nas aulas remotas.	X	X			

FONTE: A autora (2023).

⁸⁶ Neste capítulo, a fim de dar destaque às respostas das entrevistadas/professoras, segue-se com a citação direta, porém em itálico, para diferenciar das demais citações. As transcrições dessas entrevistas foram realizadas de forma ortográfica, mantendo-se as possíveis incorreções do padrão formal da língua portuguesa.

Mediante as opções assinaladas, observamos que a professora Aurora, mesmo atuando totalmente em teletrabalho, foi a única que, no ano de 2020, conseguiu fazer uso das plataformas digitais, porém, no ano seguinte, essa prática não foi adotada, pelo fato de que, naquele ínterim, a previsão do retorno das aulas seria na modalidade de ensino híbrido. Aurora sentiu falta de um auxílio e/ou subsídios em relação aos recursos didáticos e metodológicos por parte da SMED. Para as demais professoras, conforme demonstra o quadro anterior, evidencia-se a constante retomada dos objetos de conhecimentos e a ausência de novos objetos de conhecimento; conseqüentemente, a sequência didática no ensino das práticas discursivas ficou comprometida por meio das atividades remotas impressas de forma quinzenal. A adoção das atividades remotas impressas pela rede municipal de ensino acabou não permitindo a autonomia do professor na elaboração dos objetos de conhecimento, mas, sim, seu silenciamento frente à imposição de discursos e práticas prontas (NOGUEIRA *et al.*, 2021).

Naquela conjuntura, o coordenador pedagógico e os professores recebiam a todo instante um rol enorme de informações/orientações/deliberações por meio dos decretos, normativas, ofícios, reuniões on-line para colocar em ação, a fim de que, de alguma forma, o ensino continuasse e os professores pudessem trabalhar, já que a sociedade também cobrava isso do professor. Nessa situação, o próprio presidente do país, Jair Bolsonaro, negligenciou a doença da Covid-19, “chegou a chamar a doença de gripezinha e afirmou, em pronunciamento nacional, que as pessoas saíssem do isolamento e fossem trabalhar [...]” (PREVITALI; FAGIANI, 2021, p. 502).

Diante disso, mesmo com falta de recursos tecnológicos, sem prévia formação e sob forte contestação dos profissionais da educação pública, o ensino remoto foi posto em ação, como já discutido sobre o assunto no capítulo 3, seção 3.2. Nesse sentido, Pasini *et al.* (2022) argumentam que:

Nenhum sistema ou rede de ensino estava preparado para realizar as chamadas atividades remotas emergenciais, exigindo um complexo repensar das questões pedagógicas, uma vez que estamos agindo sobre um novo contexto. Tais questões envolvem a infraestrutura das escolas, condições sociais e de saúde de toda comunidade escolar, adaptações das atividades de modo a olhar para as especificidades da comunidade escolar. (PASINI *et al.*, 2022, p. 18.118)

Nesse cenário, em meados de 2021, a SMED ofertou uma formação voltada às TDIC. Convém referir que as professoras Érica e Dulce já haviam tido formação básica ofertada previamente pela SMED antes da pandemia. Posteriormente, todas as professoras acabaram

buscando/realizando alguma formação continuada sobre as modalidades de ensino remoto, híbrido e/ ou sobre as TDIC, o que, naquela ocasião, era indispensável.

Enfatizamos que a direção e a coordenação pedagógica da escola também proporcionaram palestra sobre a modalidade de ensino híbrido aos professores, aproveitando os conhecimentos do quadro de professores da referida escola. Vale pontuar que, com a implantação do Registro de Classe Online Municipal (LRCOM) em meio a pandemia, apenas uma coordenadora pedagógica de cada instituição escolar teve orientação/formação básica por parte da SMED a respeito do uso do livro *on-line*. A formação básica rasa não foi o suficiente para posterior formação dos demais professores da escola. Dessa maneira, foram alguns professores que atuavam no estado, e que já tinham uma formação prévia sobre o uso do livro *on-line*, que acabaram instruindo as demais coordenadoras pedagógicas e, por fim, os professores.

Em continuidade à questão 14, propusemos o seguinte questionamento às professoras: “Quando começou a planejar/propor atividades de LP, a partir de setembro de 2020, teve facilidade ou dificuldade na elaboração dos conteúdos de acordo com a concepção da Proposta Pedagógica Curricular?” (questão 15).

Nessa questão, a maioria das professoras relataram que tiveram poucas dificuldades no planejamento das atividades remotas de LP, porém evidenciaram que o trabalho foi colaborativo, precisaram contar com o auxílio das colegas de turmas e, sobretudo, da orientação da coordenação pedagógica.

Sabendo que o Planejamento Curricular do ensino fundamental de 2020 /2021 elaborado pela SMED, havia sido “estruturado mediante a necessidade de **retomada** dos objetos de conhecimento e respectivos objetivos de aprendizagem do ano letivo de 2020” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 03, grifo do documento), expusemos a seguinte questão: “Os objetos de conhecimento de LP foram reorganizados/flexibilizados para o cumprimento do calendário escolar na modalidade de ensino remoto em 2020 e 2021. Você acredita que o currículo emergencial contemplou satisfatoriamente os objetos de aprendizagem do componente curricular de LP?” (questão 10). Organizamos as respostas de múltipla escolha, conforme demonstra o exposto a seguir e, no final, solicitamos que a docente comentasse a opção escolhida:

QUADRO 10: Planejamento Curricular Emergencial da SMED

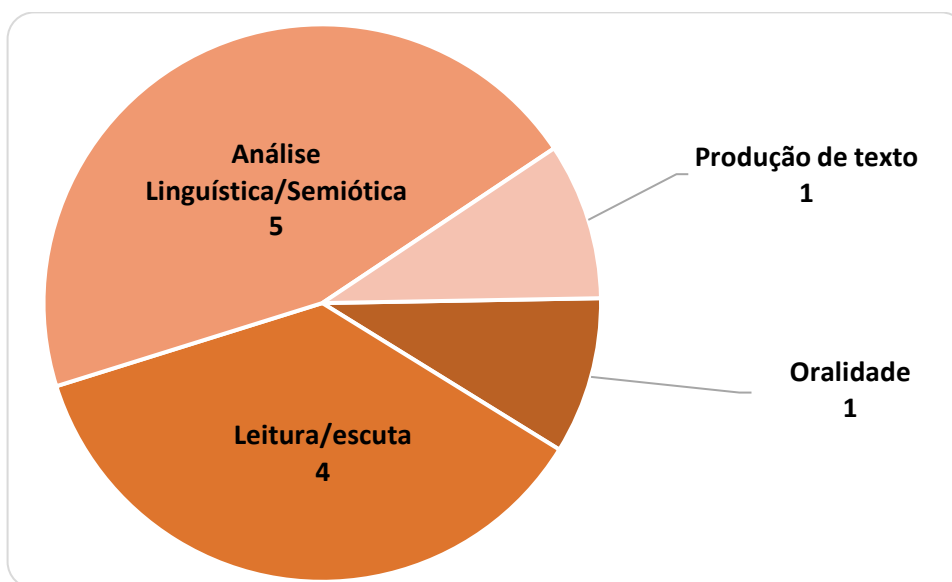
Alternativas	Opção escolhida	Nº de participantes
Sim, totalmente		0
Sim, parcialmente	X	4
Não, totalmente		0
Não, parcialmente	X	1

FONTE: A autora (2023).

Das cinco participantes/professoras, a maioria assinalou que os objetos de conhecimento foram contemplados de forma parcial. Algumas descreveram justificando suas escolhas, tais como: “Mesmo que flexibilizando, alguns conteúdos gramaticais ou no que se refere à leitura e interpretação não foram alcançados pelos alunos”; “Acredito que priorizou mais a leitura do que a escrita”. Isso se deve ao fato que, naquele contexto, as atividades remotas eram elaboradas no formato de apostila, contidos, em um único documento, os seis Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes). À vista disso, as atividades/exercícios, em sua maioria, eram compostas por questões objetivas de múltiplas escolhas, o que, de certa forma, propiciava ao professor facilidade e agilidade na hora da correção e, sobretudo, da avaliação. Contudo, a produção escrita ficava em um plano secundário. Outra situação apontada pelos professores indica que era difícil obter um prognóstico fidedigno dessas atividades, sem a presença física do aluno e do acompanhamento do professor em tempo real, cenário que será discutido mais à frente no capítulo.

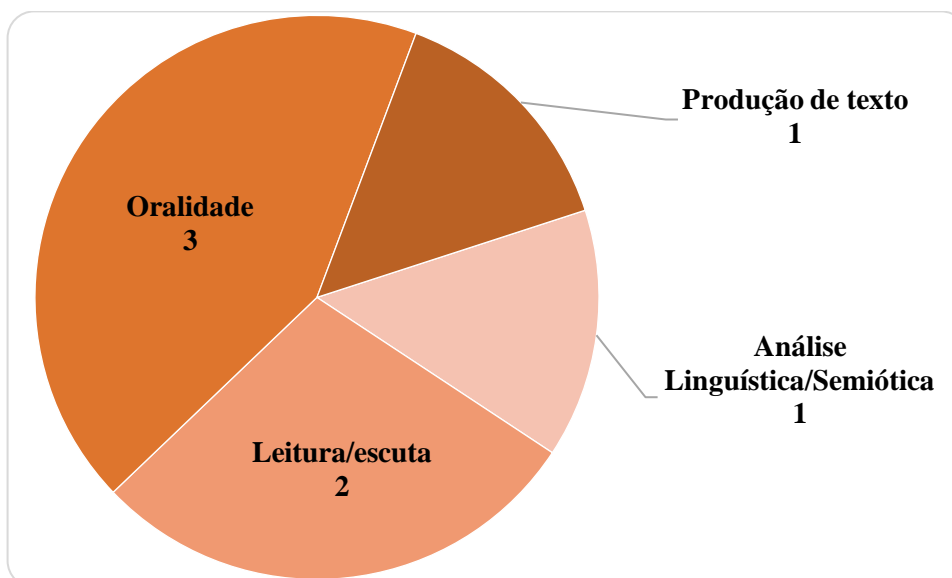
Dando seguimento, o questionário apresentava a seguinte pergunta: “Quais foram as práticas discursivas em que foi dado maior enfoque no ensino remoto? Justifique.” (questão 11). Os dados foram computados por meio do gráfico 1, exposto à página seguinte.

Ao visualizarmos o referido gráfico, observamos que foi uníssona a escolha dos docentes em apontar a análise linguística/semiótica como a prática discursiva em que foi dada maior ênfase na modalidade de ensino remoto. As justificativas se dão pelo fato de as atividades serem impressas e, por esse motivo, a materialidade linguística do texto foi a mais contemplada. Em segundo lugar, veio a leitura/escuta, importante para a compreensão/interpretação e identificação das ideias implícitas e explícitas das atividades impressas. Mas, naquela modalidade, a prática de leitura, caso o aluno não obtivesse a compreensão do enunciado das atividades propostas, eram os pais e/ou responsáveis que desempenhavam o papel do professor e, somente em último caso, recorriam ao professor por meio do aplicativo de WhatsApp.

GRÁFICO 1: Prática discursiva de LP com maior ênfase no ensino remoto

FONTE: A autora (2023).

Contudo, a menor ênfase foi dada à prática discursiva oralidade, como revela o gráfico na sequência, segundo a pergunta 12 do questionário:

GRÁFICO 2: Prática discursiva de LP com menor ênfase no ensino remoto

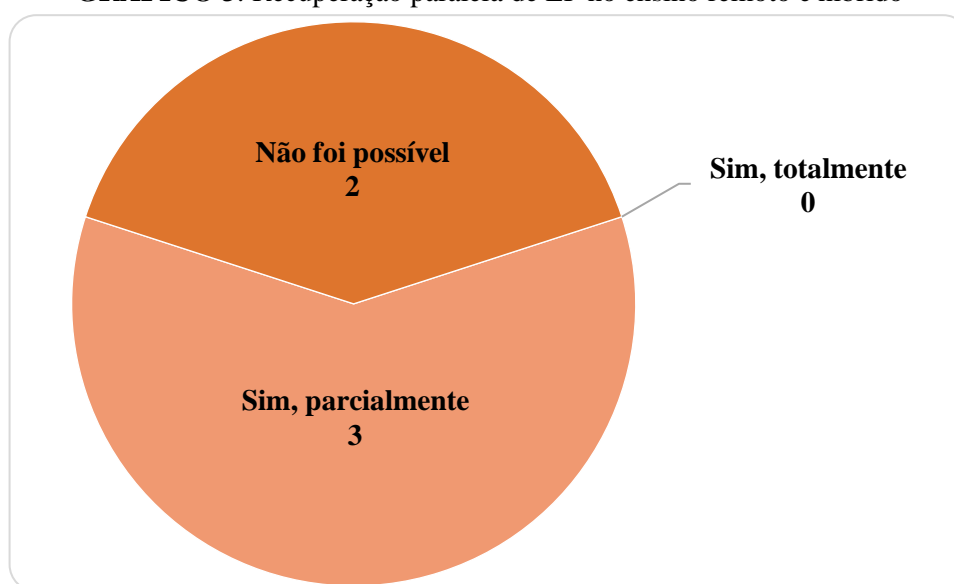
FONTE: A autora (2023).

Segundo o resultado do gráfico 2, a prática discursiva da oralidade não foi possível ser concretizada em um trabalho efetivo com o aluno, devido à distância imposta entre a professora e o aluno. Igualmente, quase na mesma proporção, a prática discursiva da leitura/escuta, visto que, na medida do possível, solicitavam um vídeo gravado de alguma leitura proposta específica

para esse fim e/ ou leitura de algum livro de literatura digital ou físico, entre outros. Ratificamos que esse procedimento só foi possível com uma minoria das crianças/estudantes.

Em razão disso, questionamos: “Você acredita que os alunos tiveram bom aproveitamento das atividades remotas impressas de LP?” (questão 17). As alternativas eram: sim, não ou muito pouco. A opção mais escolhida foi “muito pouco”. A questão 16 era: “Foi possível realizar atendimento diferenciado e/ou recuperação paralela aos alunos que apresentaram dificuldades acentuadas nas práticas discursivas de LP na modalidade de ensino remoto?” Para essa resposta, apresentamos o gráfico seguinte:

GRÁFICO 3: Recuperação paralela de LP no ensino remoto e híbrido



FONTE: A autora (2023).

Conforme apontou o gráfico, as professoras Aurora, Cátia e Érica enfatizaram que, dentro das possibilidades que tinham, realizaram, de forma parcial, algum tipo de atendimento diferenciado para as crianças/estudantes que demonstraram defasagem no ensino de LP. Enquanto coordenadora pedagógica, pude orientar/auxiliar as docentes para enfatizar a retomada dos conteúdos por meio das atividades impressas, chamadas de vídeo dos alunos para uma explicação individualizada, oferta e envio de conteúdos similares por meio do Youtube, gravação da explanação fazendo uso de material concreto, envio do livro didático, de apostilas da SMED e/ou até mesmo exercícios no caderno proposto de acordo com a dificuldade apresentada em relação ao ensino de LP, entre outras ações realizadas por parte do professor regente.

Apesar de tais estratégias postas em ação, para as professoras Bianca e Dulce, não foi possível concretizar com êxito e/ou ainda realizar tais encaminhamentos. As justificativas

apontadas foram: a ausência da relação interpessoal física e as dificuldades das famílias em atender o cronograma de retiradas/entregas e, sobretudo, a execução das atividades curriculares remotas. Logo, apenas o uso dos dispositivos eletrônicos particulares por si só foi ineficiente. Assim, não foi possível efetivar a recuperação das defasagens dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

No final e/ou no decorrer de cada trimestre, a coordenadora pedagógica precisava realizar uma busca ativa por meio de ligações para os pais/alunos que ainda não haviam comparecido à instituição escolar para a retirada e/ou entregas das atividades remotas. Após esgotarem todas as tentativas de contato com a família, encaminhava-se um relatório detalhado ao Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE)⁸⁷, a fim que pudessem convocar/orientar os pais para a retirada/execução/devolução dessas atividades quinzenais. O fato é que, depois da ação do PCAE, os pais até compareciam à escola para a retirada das atividades, mas a maioria não as devolvia e, se devolvia, essas atividades estavam incompletas ou em branco.

Situação exposta que corrobora com os dados apontados pelo Jornal Portal da Cidade de Foz do Iguaçu, em novembro de 2021, sobre o atendimento do PCAE às escolas municipais: “Em 2020, a equipe do programa realizou 754 visitas domiciliares às famílias que não estavam retirando ou entregando as atividades remotas nas escolas. No primeiro semestre de 2021, o PCAE realizou 1.220 contatos telefônicos e 853 visitas” (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO..., 2021, s. p.).

Dos motivos alegados, os pais relatavam à coordenadora pedagógica: o horário da retirada/entrega das atividades remotas coincidir com o horário do trabalho, outros não tinham escolarização para auxiliar o filho e/ou ainda não dispunham de um aparelho de celular e/ou acesso à internet para entrar em contato com o professor. E uma outra situação apontada pelos pais e/ou responsáveis foi a rotina de terem que conciliar o trabalho, os afazeres domésticos com o processo educacional do filho(a). Diante dessa situação, pouca coisa ou quase nada o professor poderia fazer, condirá realizar um atendimento diferenciado e/ou uma recuperação paralela com essa criança/estudante.

⁸⁷ A Lei nº 4.821, de 13 de dezembro de 2019, instituído no Município de Foz do Iguaçu, o Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE), vinculado e gerenciado pela Secretaria Municipal da Educação. O PCAE complementa o trabalho dos dirigentes da instituição de ensino da rede pública em zelar pela frequência, além de “garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória, promovendo a inclusão e reinserção daqueles em situação de evasão escolar ou infrequência injustificada e/ou em situação de vulnerabilidade social” (FOZ DO IGUAÇU, 2019, s.p.). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2019/483/4821/lei-ordinaria-n-4821-2019-institui-o-programa-de-combate-ao-abandono-escolar-no-municipio-de-foz-do-iguacu-e-da-outras-providencias?r=c>. Acesso em fev. de 2023.

Ademais, em relação aos recursos tecnológicos utilizados pelas docentes no decorrer do ensino remoto, perguntamos: “Quais foram os recursos tecnológicos utilizados para ministrar as aulas de LP?” (questão 19). Para melhor compreensão, organizamos as respostas no quadro a seguir:

QUADRO 11: Recursos tecnológicos utilizados para as aulas de LP

Recursos tecnológicos	Total
Google Meet	1
Zoom	1
Aulas gravadas por meio dos aplicativos AZ RECORDER	4
Gravação de aulas por meio do Youtube	3
Uso dos conteúdos disponibilizados no Youtube	4
Uso do aplicativo WhatsApp para orientação aos alunos/ pais	5
Atividades impressas, elaboradas em consonância com os professores do mesmo ano	3
Atividades impressas, elaboradas pelo professor sob a orientação da coordenação pedagógica	4
Uso exclusivo do aplicativo de WhatsApp e atividades impressas	1

FONTE: A autora (2023).

Diante do exposto, constatamos que o uso do aplicativo de WhatsApp foi utilizado por unanimidade pelas docentes, pois já faz parte do dia a dia da maioria das pessoas que usa os smartphones, sobretudo alunos/pais. Seguido do uso dos aplicativos Az Recorder, dos conteúdos da plataforma do Youtube e, na sequência, a gravação de aulas por meio do Youtube. O recurso tecnológico menos utilizado por parte dos professores foram as plataformas digitais, já que exigem um certo domínio e compreensão das tecnologias por parte do usuário.

Vimos que a professora Bianca, que fez o uso exclusivo do aplicativo de WhatsApp e das atividades impressas, ainda não havia adquirido formação básica imprescindível para o uso de outros artefatos tecnológicos como a gravação de aulas por meio de Youtube e uso das plataformas digitais Google Meet e Zoom. Assunto que retomaremos e explicaremos melhor na seção seguinte.

Em sequência, propusemos a seguinte questão, de número 18: “Você conseguiu fazer uso das plataformas digitais para a explanação/mediação das práticas discursivas e interação com todos os alunos da sua turma?” Apenas a professora Aurora, assinalou a alternativa confirmando que conseguiu fazer uso das plataformas digitais e, inclusive, realizar gravação de aulas por meio do Youtube. As demais assinalaram que não conseguiram. Em consonância com

esse assunto, indagamos as professoras: “Como ocorreu a interação entre professor e aluno na modalidade de ensino remoto de LP?” (questão 13). Para essa questão, elaboramos o quadro seguinte:

QUADRO 12: A interação professor e aluno na modalidade de ensino remoto de LP

Materiais e/ou artefatos tecnológicos utilizados pelo professor	Total
Por meio de atividades impressas, distribuídas quinzenalmente e com explicações gravadas em aplicativo/software.	5
Disponibilidade do professor para elucidar as dúvidas dos alunos em qualquer horário do dia.	2
Por meio de atividades impressas e distribuídas quinzenalmente, complementadas com conteúdo disponível no YouTube.	1
Apenas por meio de atividades impressas e distribuídas quinzenalmente, sem interação com a maioria dos alunos.	1
Outra maneira.	1

FONTE: A autora (2023).

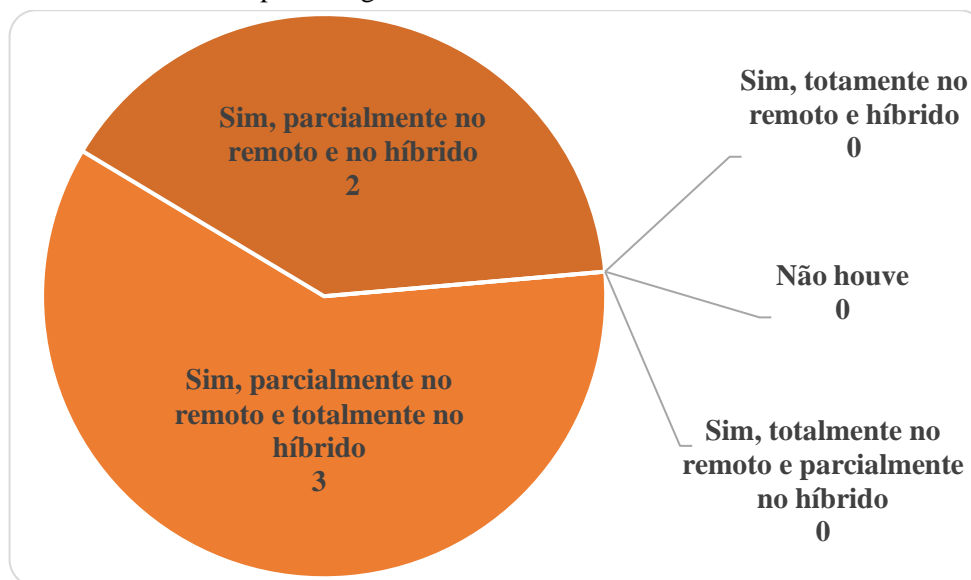
O período da modalidade de ensino remoto perdurou por mais de um ano e meio e a interação entre o professor e aluno, nesse período, ocorreu por meio das atividades impressas distribuídas quinzenalmente com explicações gravadas por meio do gravador de voz Az Recorder e do aplicativo de mensagem WhatsApp.

Reparamos que o professor se valia dos conteúdos prontos disponibilizados na plataforma *on-line* do Youtube para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos. Inicialmente, realizava-se a pesquisa do objeto do conhecimento no Youtube e aquele conteúdo que correspondia ao das atividades impressas remotas era disponibilizado no grupo de WhatsApp para alunos/pais assistirem e, no caso de dúvidas, estes procuravam o professor no contato privado. Essa prática foi adotada por todas as professoras.

Segundo os relatos das professoras e observação da coordenadora pedagógica, constatamos que a chamada de vídeo e/ou gravador de voz do aplicativo do WhatsApp eram os recursos mais utilizados pelos alunos/pais para interação com o professor, sem um horário predefinido, mas a qualquer dia e horário da semana, inclusive no período noturno, finais de semanas ou feriados, visto que era um horário em que os pais e ou responsáveis não estavam em suas atividades laborais. Houve, também, situações do envio das atividades remotas impressas quinzenais, com pouca interação dos alunos/pais, assunto que retomaremos na seção seguinte.

Em continuidade, exibimos a seguinte pergunta realizada às professoras: “Na sua opinião, considera que houve aprendizagem de LP durante o ensino remoto e híbrido?” (questão 23). Assim, exemplificamos as opções a partir do gráfico a seguir:

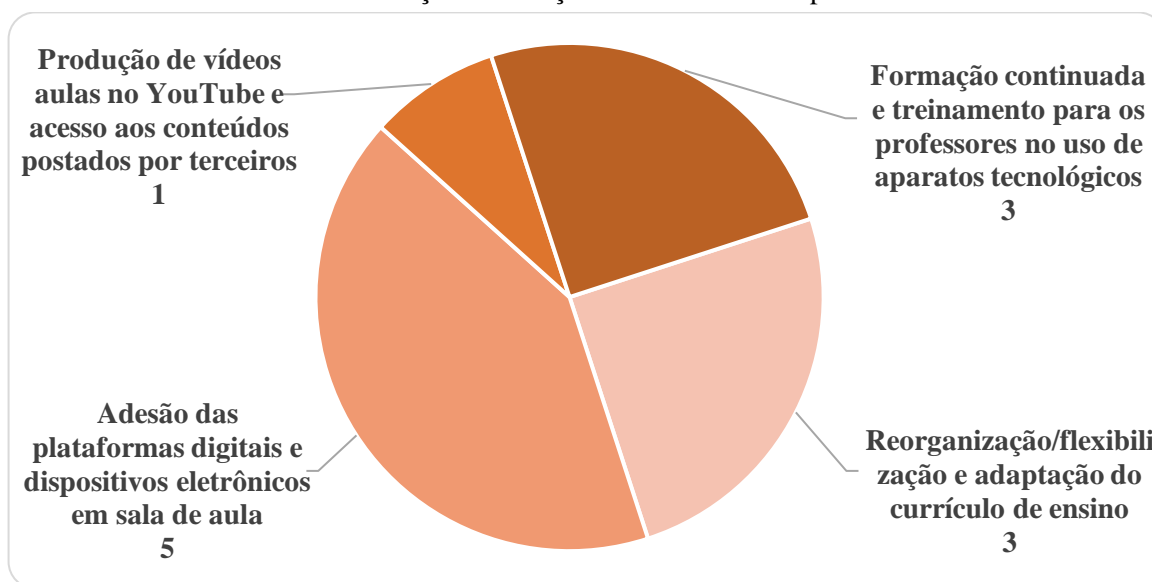
GRÁFICO 4: Aprendizagem do ensino de LP no ensino remoto e híbrido



FONTE: A autora (2023).

Em suma, percebemos que, segundo a opinião das professoras, todas concordam que houve aprendizagem parcial do ensino de LP na modalidade de ensino remoto, porém divergem quanto ao híbrido: para três professoras, o ensino ocorreu de forma efetiva na modalidade de ensino híbrido, mas, para as outras duas, a aprendizagem na modalidade do ensino híbrido ocorreu de forma parcial. O que podemos afirmar, com base nesse resultado, é que o ensino remoto, de fato, não propiciou um processo de ensino e aprendizagem significativo, diferentemente do ensino híbrido, em que foram obtidos resultados mais satisfatórios.

Em seguida, perguntamos: “Em sua opinião, quais as contribuições e avanços em que o ensino remoto trouxe para o futuro do ensino de língua portuguesa ao ensino fundamental I – anos iniciais – e que continuarão pós pandemia?” (questão 24). Demonstramos as múltiplas respostas pelo gráfico, exposto à página seguinte:

GRÁFICO 5: Contribuições e avanços do ensino remoto para o ensino de LP

FONTE: A autora (2023).

Diante dos resultados do gráfico 5, as professoras Aurora, Bianca e Dulce acreditam que, a partir do recesso pós-presencial pandêmico, a flexibilização do currículo e adaptação do currículo, restruturados pela SMED, possam perdurar por mais tempo. Nesse sentido, observamos que o Planejamento Curricular da SMED dos respectivos anos de 2020 e 2021, acerca dos gêneros discursivos, teve uma organização quinzenal, com a seguinte orientação às professoras: “Escolher a partir da tabela da página anterior [os gêneros discursivos], o que seja mais adequado aos objetos de conhecimento” (FOZ DO IGUAÇU, 2020k, s.p.).

Com essa informação, compreendemos que, naquele momento, cada professora tinha a autonomia de realizar a escolha dos gêneros discursivos dentre aqueles sugeridos no quadro organizacional do Planejamento Curricular da SMED e, assim, elaborar/planejar as atividades remotas quinzenais. Diferentemente do Planejamento Curricular da SMED de 2022 – modalidade de ensino presencial – em que o professor não teve essa liberdade de escolha, pois o documento já trazia o gênero discursivo específico para ser trabalhado pelas professoras no decorrer de cada quinzena do trimestre. Ação essa contrária ao que orienta a PPC (AMOP, 2020, p. 189-190):

[...] o professor deverá escolher entre esses gêneros sugeridos aquele que melhor corresponde ao objetivo proposto e às necessidades de sua turma, procurando relacionar no trabalho com cada gênero, as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta (compartilhada e autônoma), produção de texto (escrita compartilhada e autônoma) e análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização).

Essa ação indicativa da SMED engessa, limita e restringe o exercício da autonomia docente no ensino de LP, a fim de poder atender às especificidades e os anseios dos alunos, da turma no chão da sala de aula. Assim, pautamos nas reflexões de Geraldi (2011, p. 46): “Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc.”

Concernentes à adesão das plataformas digitais e dispositivos eletrônicos em sala de aula, as mesmas professoras (Aurora, Cátia e Dulce), ressaltaram que em decorrência da eclosão da pandemia, o uso das ferramentas tecnológicas acelerou o processo de digitalização na área educacional. e, que estará mais presente no dia a dia da sala de aula. Afinal, “a mediação tecnológica viabilizada pelas tecnologias digitais foi a única forma de manter as atividades educacionais e os vínculos sociais e afetivos entre os alunos e seus professores. Isto provou-se imprescindível” (MOREIRA; AMIN, 2021, p. 04).

Com base nesse assunto, sabemos que a tecnologia já chegou em todos os âmbitos da sociedade, porém ainda a escola, em pleno século XXI, reluta contra o inelutável, aliar a tecnologia digital ao ensino. Considerando que os alunos dessa geração já nasceram imersos em um contexto digital, qual seria a razão de não aliar a tecnologia com a parte pedagógica, se desperta e motiva a aprendizagem?

Por essa razão, as professoras supramencionadas acreditam que: “faz-se necessário caminhar conforme o processo de desenvolvimento tecnológico pelo qual o mundo está vivendo. E, ainda mais com o impulso recebido no momento atual, em que praticamente todas as escolas passaram a se adaptar promovendo o Ensino Remoto [...]” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 55). Com base nessa assertiva, a escola não pode continuar no processo retrógrado, anti-tecnológico, precisa acompanhar a modernidade do século e, para isso, o professor precisa, mais do que nunca, de investimento em formação continuada quanto ao uso das tecnologias em plataformas de acompanhamento e ambientes virtuais, recursos de internet e acessibilidade. Somente assim será possível possibilitar um ensino mais lúdico, prazeroso e com significância para os estudantes/crianças.

Na modalidade do ensino híbrido para o presencial pós-recesso pandêmico, em meados de agosto/2021, os professores da rede municipal foram contemplados com *tablets*, a fim de modernizar os métodos de ensino, conforme consta na *fanpage* da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu⁸⁸:

⁸⁸ Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-48520>. Acesso em jan. de 2023.

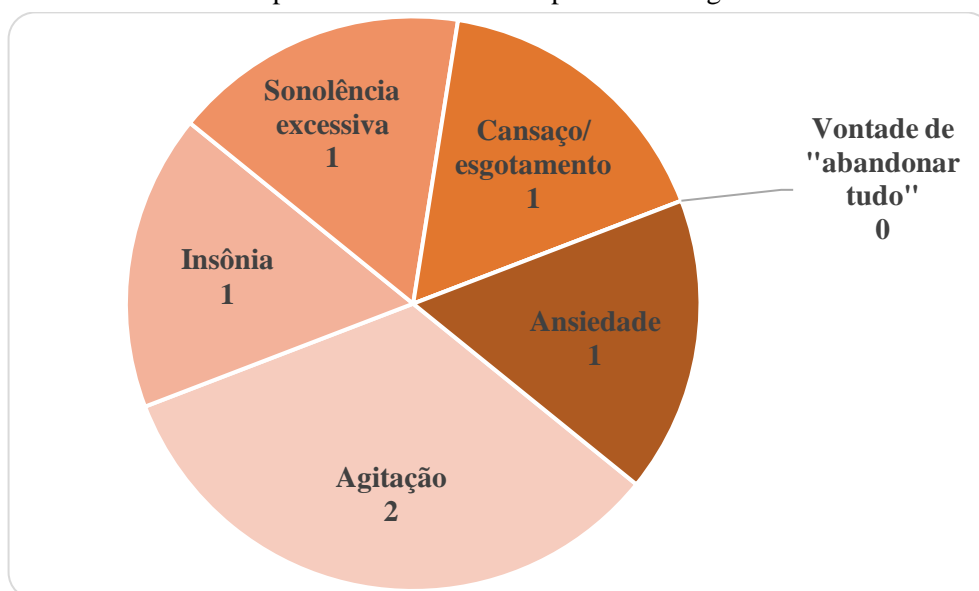
A Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu irá distribuir neste mês 1.500 tablets aos professores do Ensino Fundamental que atuam nas 50 escolas municipais. Os equipamentos poderão ser utilizados pelas Equipes Pedagógicas para atendimento às crianças, pesquisas e implementação completa do Livro de Registro de Classe Online do Município, o LRCOM, sistema de registro digital de notas e presenças dos alunos.

Naquele momento, já tínhamos vivenciado todos os desafios do ensino remoto e, foi somente após a implementação do RLCOM, que o professor teve em mãos o *tablet*. É sabido que, para realizar tais ações, como o registro dos objetos de conhecimento, as notas e presenças da criança/estudante, era imprescindível equipar o professor com ferramentas necessárias para concretização das novas exigências. Nesse caso, ainda, vale ressaltar que, com um único aparelho eletrônico, é impossível propiciar atendimento/uso/manuseio condigno em uma sala de aula com mais de 25 crianças/estudantes.

Por conseguinte, abordamos o trabalho docente durante o período do ensino remoto e listamos duas questões a respeito (questões 20 e 21). A primeira: “Como você compara o tempo dedicado ao cumprimento das atividades do trabalho docente durante o período do ensino remoto, tendo como referência o tempo usual do ensino presencial pré-pandêmico?” E a segunda: “Como foi a carga de trabalho docente durante as modalidades de ensino remoto e híbrido?”

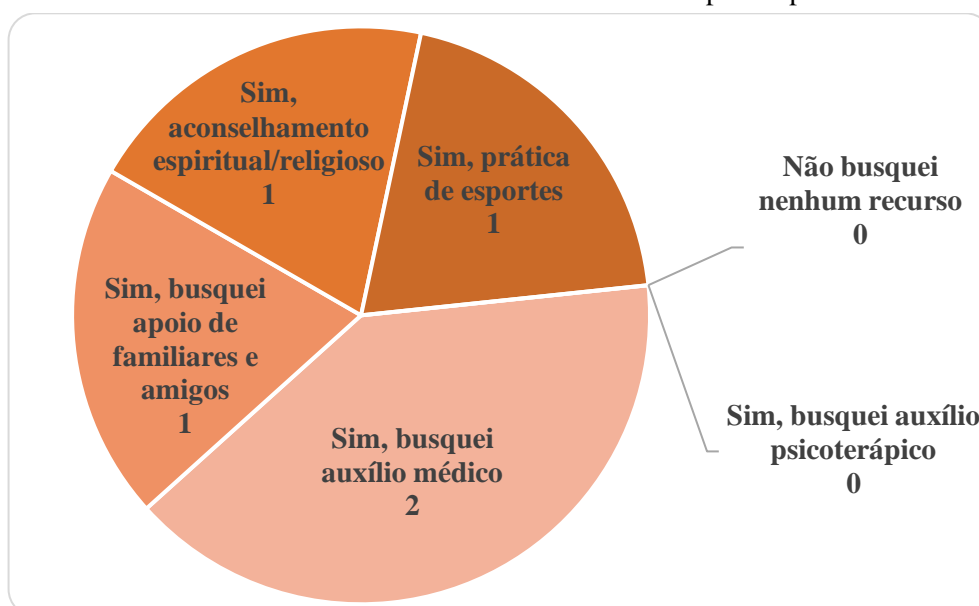
As duas questões obtiveram respostas unânimes das participantes em afirmarem que dedicaram mais tempo ao planejamento das aulas, correção e atendimento aos alunos/pais, quando comparado ao tempo dedicado ao cumprimento das atividades do trabalho docente na modalidade do ensino presencial pré-pandêmico. Ainda indicaram que houve sobrecarga de trabalho docente nas modalidades remoto e híbrido.

Para finalizarmos a discussão acerca dos questionários, reportamo-nos à saúde das participantes e indagamos: “Qual sintoma passou a apresentar (que não apresentava antes do início da pandemia, ou apresentava com raridade)?” (questão 9). As alternativas assinaladas, segundo o gráfico, evidenciaram:

GRÁFICO 6: Principais sintomas causados pela sobrecarga do trabalho docente

FONTE: A autora (2023).

De acordo com a análise dos dados do gráfico 6, constatamos que, nesse período, as professoras acabaram apresentando, pelo menos, algum tipo de sintoma como agitação, insônia, ansiedade e sonolência excessiva. Complementamos com a questão 22: “Você precisou buscar algum tipo de recurso/tratamento de saúde devido as situações adversas vivenciadas no período pandêmico?”. O último gráfico desta seção nos revela:

GRÁFICO 7: Recurso/tratamento de saúde em tempos de pandemia

FONTE: A autora (2023).

Diante do contexto atípico vivenciado pela classe docente da referida escola, a ajuda com profissionais da saúde foi preciso, assim como o apoio da família, dos amigos e também aconselhamento espiritual e religioso. No meu caso, no exercício da profissão como coordenadora pedagógica, diante de tantos afazeres para dar conta, com a sobrecarga de trabalho que sobreveio naquele cronotopo único, para conseguir vivenciar/abarcá-lo o que estava acontecendo, foi preciso contar ainda mais com o aconselhamento espiritual/religioso e, sobretudo, com auxílio médico, de um profissional de saúde, imprescindível naquela conjuntura inédita, sem precedentes na história.

Como exemplo da questão laboral em relação à saúde, citamos a exigência da prova Saeb no ano de 2021. Em uma das reuniões presenciais da SMED, o coordenador pedagógico e o diretor das escolas municipais foram convocados para alinhamento e encaminhamento das atividades pedagógicas, já que era o ano de avaliação de larga escala. Para essa reunião, as escolas municipais foram classificadas por cores pré-determinadas pela SMED. As cinquenta escolas foram divididas em três grupos, cada grupo correspondia a uma cor: o amarelo, o vermelho e o verde. Essa classificação se devia à ida dos professores/coordenadores pedagógicos da SMED às escolas municipais para a observação/orientação do trabalho pedagógico realizado pelo professor naquele período. A instituição da presente pesquisa se encontrava no grupo de orientações da cor verde, significando que a escola estava conseguindo realizar/elaborar/propor/acompanhar as atividades pedagógicas do ano de 2021 dentro dos parâmetros orientados pela equipe da SMED.

O certo é que as demandas e os encaminhamentos do trabalho pedagógico se pautavam em discursos dos gestores da SMED, como: “é cobrado resultado devido ao investimento na educação” (investimentos de compra de kit de EPI para uso do professor no retorno às aulas na modalidade de ensino híbrido e presencial, a aquisição dos *tablets*, no valor de R\$2,4 milhões, a oferta da sala de apoio a aprendizagem no contraturno entre outros). A Secretária de Educação, Maria Justina da Silva, conclui: “Essa gestão sempre esteve comprometida e não mede esforços com o aprendizado e a valorização profissional dos servidores” (PREFEITURA..., 2021, s.p.).

Enumeravam-se as ações e as providências tomadas, naquela conjuntura atípica dos recursos viabilizados, das orientações do trabalho pedagógico dando-nos a impressão de que era possível obter resultados satisfatórios em relação ao processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, atingir a meta projetada pela SMED: a nota do IDEB do município pela prova do Saeb. O fato é que, tão logo do retorno da modalidade de ensino presencial pós-recesso pandêmico, a Prova do Saeb foi aplicada nas instituições escolares, porém, convém lembrar que foi em tempos de pandemia, em tempos de enormes desafios aos profissionais da educação.

A exigência por metas e resultados acabou sobrecarregando os docentes, inclusive o gestor e a coordenação pedagógica da instituição escolar. Com inúmeras cobranças, acabam provocando o estresse e, possivelmente, adoecendo os professores. De modo que “a escola vai adquirindo uma fisionomia de empresa rígida, onde todos são monitorados, onde os resultados não correspondem aos fins máximos da educação, mas sim, às metas das avaliações [...] (LIMA; SENA, 2020, p. 30).

Essa situação corrobora com as reflexões de Santos e Santos (2021) de que o ensino remoto resultou no aumento na jornada de trabalho e das cobranças sobre coisas que ainda nem tínhamos total domínio, bem como a pressão para atingir números/resultados. É claro que são fatores que não dependiam somente das professoras. Mas a carga de responsabilidade de todo o sucesso escolar foi projetada sobre o professor. Sem sombra de dúvidas, tudo isso, conseqüentemente, sobrecarregou as docentes participantes da pesquisa, comprometendo a qualidade do seu bem-estar, tanto psicológico quanto emocional.

Por fim, incluímos uma última pergunta para as docentes: “Deixe aqui um comentário que você gostaria de relatar sobre o que vivenciou no ensino de LP no ensino remoto que não foi contemplado no decorrer do questionário”. A professora Bianca enfatizou que houve “*bastante defasagem na leitura e produção de texto*”. Por sua vez, a professora Aurora descreveu:

Os anos de 2020 e 2021 foram muito desafiadores e angustiantes para nós, professores. A sobrecarga de trabalho às vezes ia até de madrugada. A pressão e insatisfação da sociedade para com os docentes também foram muito desagradáveis, nos levando às vezes a querer desistir. Por outro lado, nos atualizamos, nos modernizamos e buscamos novas formas de ensinar e transmitir o conhecimento. Acredito que, de agora em diante, teremos o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, mais tecnológico.

Diante de todas as imprevisibilidades e das adversidades vivenciadas pelas professoras nas distintas modalidades de ensino, permite-nos afirmar, também, das possibilidades de reinvenção, das estratégias e do compromisso com o ensino da escola pública. Portanto, em consenso com a reflexão da professora Aurora, acreditamos que o processo de ensino pós pandemia será mais voltado ao uso e manuseio dos artefatos tecnológicos. Contudo, “percebe-se então a necessidade de pensar/adaptar a formação inicial e continuada de professores, no que se diz respeito a utilização de recursos tecnológicos como metodologia de ensino” (ANDRADE, *et. al.*, 2021, p.54).

Na próxima seção, tratamos dos desafios e das dificuldades no ensino das práticas discursivas nas modalidades do ensino remoto/ híbrido e o presencial pós-recesso pandêmico. Reportamo-nos, sobretudo, às entrevistas concedidas e à observação participante da pesquisadora no contexto escolar. Ressaltamos que o objetivo da entrevista teve como propósito correlacionar com os dados do questionário e esclarecer algumas questões que ficaram implícitas nas respostas. Só a partir dessa correlação dos resultados, foi possível interpretar, refletir e descrever de forma mais detalhada as percepções e os desafios vivenciados por essas profissionais da educação naquele cronotopo específico e extraordinário.

4.2 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CRONOTOPO PANDÊMICO

A partir dos resultados e das análises obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados: o questionário, a entrevista e também da observação participante por parte da pesquisadora no cenário da investigação, evidenciou-se que foram inúmeros os desafios vivenciados pelas professoras no ensino de LP. Portanto, iremos nos referir aos principais desafios elencados pelas professoras em três grandes categorias para discussão nesta seção: i) o uso das ferramentas tecnológicas; ii) a sobrecarga do trabalho docente; e iii) os desafios no ensino das práticas discursivas de LP nas distintas modalidades de ensino: presencial, remoto/híbrido e híbrido/pós-recesso pandêmico.

4.2.1 O uso de ferramentas tecnológicas

Na resposta do questionário, constatamos que a modalidade do ensino remoto evidenciou o despreparo das professoras acerca dos artefatos tecnológicos. Nem todo professor

possuía o domínio de tais ferramentas. Como reportou a professora Leila Bencke⁸⁹, na *live* “Os desafios e aprendizados em meio a pandemia”⁹⁰:

O trabalho remoto evidenciou a falta de habilidade de muitos professores em relação às tecnologias. É principalmente no início dos trabalhos. [...] Você é, tem planos ou pensa em qualificar os professores? Com cursos básicos; Word, Excel, PowerPoint, edição de vídeos. Porque assim, oh, nós tivemos, que fazer vídeos, né? Pra estar postando pros pais, mas a gente não sabia, né? Eu é, eu tenho um pouco de facilidade. Eu tive dificuldade, imagina quem nunca lidou com isso? (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

Na mesma *live*, a Secretária Municipal da educação, Maria Justina da Silva, ressaltou que tais dificuldades com as ferramentas tecnológicas também foram observadas:

[...] inclusive com a equipe da Secretaria de Educação, a equipe pedagógica, nós tivemos dificuldade com alguns aplicativos [...] com algumas ferramentas tecnológicas que nós precisávamos usar durante a pandemia. [...] a formação, é essencial! Com certeza está nos nossos planos. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

Em complementação, a diretora do Departamento do Ensino Fundamental I, Eliziane Diesel Rodrigues, afirmou:

[...] a gente percebe a necessidade realmente da gente retomar essa questão básica da tecnologia, para que daí a gente possa ir avançando mais. Mas a gente não descarta a possibilidade também, Leila, do ano que vem, nós termos muitas parcerias com as universidades também [...] fazer essas parcerias para também auxiliar nesse processo de formação dos professores, porque precisa ser uma formação continuada. Não é uma formação só que 4 horas que a gente vai conseguir, Né? Fazer com que o professor compreenda todo esse uso e é muito vasto, né Leila? Você que trabalha no laboratório de informática, você sabe [...]. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.).

⁸⁹ Professora Leila Aparecida Bencke possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá, Pós-Graduação em Informática Instrumental Aplicada à Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pós-Graduação em EAD e as Novas Tecnologias Aplicadas à Educação pela Faculdade Educacional da Lapa, Especialização em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Marcos, Especialização em Software Livre na Educação pela Secretaria de Educação de Foz do Iguaçu. Consultora Jurídica. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Disponível em:

https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=671EC18D76535FC7C6264EFC3003FD71.buscatextual_4. Acesso em jan. de 2023.

⁹⁰ *Live* realizada na plataforma do Youtube, no canal Rede Docente, criado com o objetivo de complementar o Grupo do Facebook dos Professores da Rede Municipal de Foz do Iguaçu. A entrevista foi realizada com gestores da SMED (a Secretária Municipal de Educação, Maria Justina da Silva, a diretora do Departamento do Ensino Fundamental I, Eliziane Diesel Rodrigues, e a diretora da Educação Infantil, Luciana Moreira), com o intuito de refletir sobre os desafios e os aprendizados em meio à pandemia do respectivo ano letivo de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vn8-PGOWZQk&t=4056s>. Acesso em jan. de 2023.

De acordo com o exposto pela própria SMED, ao adotar a modalidade de ensino remoto, as profissionais já tinham a compreensão do enorme desafio imposto aos professores, já que a própria equipe da SMED enfrentou dificuldades no manuseio, na funcionalidade dos artefatos tecnológicos. Agora, imagina o professor? Acostumado com a presencialidade dos alunos, o quadro negro e o giz em sala de aula e, de uma hora para outra, como diz a expressão de um programa de televisão, teve que “se virar nos trinta”.

Quando realizamos a entrevista com as professoras em março de 2022, foi-lhes perguntado: “Quais foram os grandes problemas encontrados no trabalho realizado no contexto pandêmico?” A professora Bianca respondeu:

Foi o uso das tecnologias. Para mim, foi o mais difícil! Foi bem difícil, porque eu não dominava as tecnologias [...]. A minha coordenadora ajudou bastante, me explicou as tecnologias que eu não dominava, né? Teve muita paciência, porque eu não tinha noção nenhuma!

E a professora Aurora comentou:

A princípio a SMED, ela falava como uma orientação que poderia ser usado [...] aqueles aplicativos, que poderiam ser explorados, mas não era obrigatório. Mas foi exatamente as dificuldades dos alunos que me levou a ter certeza de que eu precisava fazer. Foram as dificuldades! Quando eu vi, que meus alunos estavam perdidos! Eu falei: “não, eu tenho que fazer alguma coisa!” Então, fui obrigada a procurar algo. Pra mim, é muito mais fácil chegar na minha sala de aula, juro pra você e dar minha aula ao vivo, do que pelo aplicativo.

Para Santos e Santos (2021), não houve tempo hábil para a formação dos professores quanto ao uso dos aparatos tecnológicos e, diante daquela situação emergencial, eles já tiveram que aprender usando. O depoimento da Secretária de Educação durante a *live* confirma essa situação, pois enfatiza que estavam fazendo um levantamento para que, no ano de 2021, pudessem realizar as formações sobre o uso dos recursos tecnológicos. Ela explica:

As formações que nós tínhamos eram para os laboratoristas, os professores de informática que mexem com o laboratório. Hoje, a gente vê essa necessidade para todos os professores, né? Os professores, regentes da educação infantil, dos professores auxiliares, dos professores do primeiro ao quinto ano, de áreas específicas, todos os professores, é a mesma necessidade [...]. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

Diante desse apontamento, ficou claro que, mesmo o professor que apresentava certa habilidade e formação em relação às ferramentas tecnológicas, não estava preparado para

ensinar remotamente. Compreendemos que, até então, as formações eram voltadas especificamente aos professores que trabalhavam com o laboratório de informática⁹¹ nas escolas municipais e, mesmo estes sentiram-se despreparados diante de tal situação. A professora Aurora nos expôs:

As mídias, elas são da modernidade, né? É desse tempo que nós estamos agora. Então, a gente não está acostumado a usar a nosso favor. Eu já te falei que sou tímida, né? Então, pra mim, foi um desafio! [...], mas tudo é questão de costume, eu acho, né? Depois que eu fui, acostumei, tudo tranquilo.

Esse depoimento corrobora com a afirmação de Santos e Santos (2021, p. 54): “ficou claro que a necessidade de fomentar nossos conhecimentos em relação à tecnologia se faz fundamental [...]. As formações continuadas se fazem hoje mais necessárias do que nunca”. Além disso, “utilizar tecnologia não significa aprendizagem, pois a qualidade, o planejamento, a didática e os métodos de ensino devem alicerçar essa atividade. Prender a atenção do aluno não implica a absorção do conhecimento” (TEODORO; LOPES, 2013, p. 92-93). Diante dessa assertiva, concordamos quando a professora Bianca manifestou que se fosse para fazer apenas o uso da tecnologia, “[...] *era só a criança assistir aula on-line, não precisava mais vir à escola, não precisava de professor*”.

Constatamos ainda que a pandemia evidenciou uma lacuna em relação à falta de recursos tecnológicos nas escolas, sobretudo, na formação inicial e continuada do professor. Arndt e Cruz (2020), Andrade *et al.* (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021), entre outros autores, acordam a necessidade de as políticas públicas oportunizarem capacitação a todos os docentes, para que aprendam as funcionalidades, tanto pedagógicas quanto técnicas desses recursos em sala de aula. Ademais,

compreende-se que hoje, é inviável pensar o mundo fora do olhar tecnológico, pois estamos vivendo uma era cercada pela tecnologia, interligando ações e representações cognitivas por meio destas ferramentas que se encontram presentes em nossas vidas e em nosso cotidiano. Frente a isto se faz necessário uma educação que assuma esta nova realidade. (SILVA; FURTADO, 2021, p. 45)

⁹¹ Atualmente, “a rede municipal de Foz do Iguaçu no Ensino Fundamental I tem uma área de conhecimento específica denominada Informática Educacional, com um professor do quadro do magistério para ministrar uma aula semanal a todos os alunos da escola, a Secretaria Municipal da Educação optou por utilizar o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação elaborado pelo CIEB (2018) como documento orientador, a fim de organizar seu componente curricular para esta área. Tal documento será utilizado para a organização dos objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem, sendo adaptado de acordo com a realidade local, social e individual das escolas” (FOZ DO IGUAÇU, 2020e, p. 03).

Portanto, não foi fácil para o professor, para o aluno, para os pais, ou seja, não foi fácil para ninguém! Para mim, como coordenadora pedagógica, foi muito mais difícil e desgastante, pois, ao mesmo tempo em que estava tentando entender, lidar e assimilar tudo aquilo, simultaneamente, tive que dar conta de aprender/assimilar e orientar/ensinar o professor até mesmo o básico da tecnologia. Um exemplo disso foi a implantação do LRCOM em meio à pandemia. A diretora Eliziane Diesel, em seu depoimento na *live* já mencionada, narrou:

O maior desafio foi orientar os professores à distância. É quando nós preparamos aí as primeiras formações com os coordenadores, nós percebemos a dificuldade que estava sendo fazer com os coordenadores. Nós conseguimos fazer presencial com 10, no máximo 12 pessoas. Só que o coordenador, eles também teriam que fazer esses grupos com os professores e a gente percebeu que houve muitos desafios, muitas dificuldades [...]. E a gente tem consciência disso, que a gente precisa auxiliar mais o nosso professor, nesse sentido: o uso da tecnologia. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

Reiteramos que a implantação do livro digital (LRCOM) coincidiu com a mesma época que os professores começavam a elaborar/produzir as atividades não presenciais, em meados de setembro/2020. Foi um desafio muito grande para os professores terem que conciliar/gerenciar todas essas demandas, além de aprender tudo em um curto período de tempo.

Por conseguinte, no decorrer da entrevista, indaguei a professora Bianca: “E hoje, (março de 2022) após o retorno presencial, qual avaliação você pode fazer em relação ao uso das tecnologias?” Ela respondeu:

Hoje, eu aprendi bastante [...] Bom, agora, tá em sala de aula, não tem que fazer vídeo, essas coisas, né? Mas continuo fazendo uso de algumas tecnologias, sim.

Apesar daquele cenário educacional ser considerado o “novo normal”, houve também os aspectos positivos, visto que, por um lado, a pandemia revelou as dificuldades nos principais atores do processo educativo que perpassaram pelo uso das ferramentas tecnológicas e, por outro lado, os professores que, até então, nunca haviam experienciado nenhum recurso tecnológico em prol dos discentes, “se tornaram mais independentes ao estudar, produzindo seu conhecimento com mais qualidade, afinal, precisa-se de bastante dedicação para aprender a distância” (RODRIGUES, 2021. p. 78). Nesse sentido, o excerto corrobora com o relato da professora Cátia:

A gente não utilizava quase as tecnologias, né? A gente teve que buscar, aprender, se adequar para transmitir o mais real possível para o aluno, para que ele pudesse realmente entender, né? E as famílias também.

Dessa forma, por meio da modalidade de ensino remoto imposta coercitivamente, coube aos gestores e professores a continuidade e a garantia do ensino e aprendizagem de LP por meio das atividades impressas remotas e com poucos recursos tecnológicos, ou seja, com escassez ou até com precariedade. O depoimento da Secretária de educação, Maria Justina da Silva, na *live* de 2020, foi nessa diretiva:

É, a gente sabia, que nós tivemos dificuldades [equipe da SMED], mas a gente viu os professores fazendo trabalhos encantadores. Então, se viraram da forma que puderam, e buscaram, é na internet, é aplicativos, a forma de usar esses aplicativos e, agora [...], nós precisamos, com certeza, continuar esse trabalho. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

No meu caso, foi preciso fazer a troca do *smartphone* por um com uma capacidade maior de armazenamento de memória interna para dar conta das novas demandas e do gerenciamento do trabalho remoto. Naquele contexto, foi imprescindível o professor fazer uso de um dispositivo eletrônico particular para a transmissão de (in)formação aos discentes, a fim de garantir o mínimo de conhecimento a qualquer custo.

Conforme descreveu Viana e Nascimento (2021, p. 92), sobre os desafios vivenciados pelos professores dos anos iniciais, frente à implantação do ensino remoto emergencial, exigiu rápida e forçosa adaptação docente e, “mesmo ao custo de considerável desgaste emocional, conseguiram superar suas próprias expectativas quanto à utilização dos recursos que as ferramentas digitais podem proporcionar à prática educativa”. Consequentemente, todo esse esforço resultou aos docentes uma enorme sobrecarga de trabalho, assunto que abordaremos na sequência.

4.2.2 A sobrecarga do trabalho docente

Como já descrevemos no capítulo 2, o sistema educacional vem passando por reformas/alterações na legislação, como a (re)elaboração de documentos norteadores dos princípios educativos, como no caso da LDB, a construção BNCC e das DCNEB, e de outros documentos que promoveram mudanças e orientações na reorganização da dinâmica escolar e,

sobretudo, na concepção de educação. De acordo com Lima (2021), as tendências educativas deste século exigem atitudes diferenciadas, inovadoras e um estreito diálogo com a profissão por parte do professor, já que:

No âmbito do modelo econômico capitalista, a educação passou a ser compreendida enquanto algo comercializável e o professor um profissional vendedor de horas de trabalho, trabalho este que ultrapassou as responsabilidades do planejar e ministrar aulas, sendo também compromisso do professor analisar, selecionar e até elaborar materiais pedagógicos; exigência de continuidade formativa; realização de atendimentos, para além do pedagógico, aos estudantes, pais e responsáveis; organização e participação em atividades extraclasse (eventos comemorativos, excursões, acompanhamento em atividades e projetos para além do espaço escolar). São atividades que extrapolam a carga horária diária de trabalho e o espaço escolar, gerando uma sobrecarga decorrente das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor. (LIMA, 2021, p. 858)

Diante desse contexto desafiador, o autor complementa que, com a burocratização do sistema educacional, o professor vem perdendo cada vez mais a sua autonomia em sala de aula, bem como direitos adquiridos, havendo ‘reformas’ que desvalorizam a profissão. De tal modo que a educação “deixou de ser compreendida enquanto função social, passando a ser concebida enquanto item mercadológico” (LIMA, 2021, p. 856) – tema já discutido nos capítulos 2 e 3.

O certo é que as exigências da profissão docente se acentuaram ainda mais em tempos de pandemia. O professor precisou buscar alternativas/estratégias inovadoras seguidas de constantes orientações/reuniões pedagógicas, entre outras atividades, tudo realizado via *on-line*, enquanto ações necessárias para alinhamento das tarefas escolares entre professor e coordenação pedagógica. O resultado do questionário demonstrou que houve sobrecarga de trabalho tanto na modalidade de ensino remoto quanto no híbrido, pois as docentes, além de darem conta de um novo fazer pedagógico, tiveram que vivenciar simultaneamente duas modalidades distintas de ensino: o remoto e o híbrido.

A professora Leila Bencke, na *live* já citada, ratificou que o ensino remoto foi uma alternativa da SMED para amenizar os impactos causados pelo fechamento das escolas em 2020. Nessa assertiva, a Diretora do Departamento do Ensino Fundamental, Eliziane Diesel, admitiu que o trabalho remoto foi um desafio aos professores em 2020, uma alternativa necessária para que os alunos não perdessem o ano letivo. Mas que se anunciava um outro desafio a ser enfrentado em 2021, a implementação do ensino híbrido.

No âmbito da crise mundial que a pandemia provocou, o que realmente importava naquele momento, não apenas para os sujeitos da escola – professores e alunos –, mas para toda

a população que precisava lidar com os medos, as perdas e o luto, era a manutenção da vida e a estabilização emocional. O demais poderia ser recuperado posteriormente. Além disso, fica evidente que não é a falta de aprendizagem que estava em jogo, mas o ‘ano letivo’, constituindo um importante impacto nos cofres públicos e o receio do iminente ‘cancelamento’ das instâncias que comandam ou ‘financiam’ a educação pública, dado o não cumprimento das ‘metas’.

Observamos que tanto os gestores da SMED, quanto os profissionais da educação deram grande ênfase à expressão “desafios” no contexto do trabalho docente ao reportarem-se às modalidades de ensino impostas na pandemia: o remoto e o híbrido. Na consulta do Dicionário Online de Língua Portuguesa⁹², encontramos a seguinte definição para a palavra desafio: “Ação ou efeito de desafiar, de provocar alguém, incitando esta pessoa para um combate, luta, guerra. Ocasão ou grande obstáculo que deve ser ultrapassado [...]. Ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências e habilidades” (VERBETE DESAFIO, 2023, s.p.).

Nesse sentido, Soldatelli (2020) afirma que, nos últimos quinze anos, a classe dos professores está entre as categorias profissionais que mais apresentaram afastamento do trabalho em função do adoecimento e de transtornos mentais. E mais:

Não são poucos os estudos que apontavam também outras questões: problemas com a saúde vocal, estresse laboral, saúde física e emocional, condições de trabalho, relações pessoais, relações de poder, entre outros. Destacava-se também a síndrome de Burnout⁹³ ou mal-estar docente, que pode ser resultante da insatisfação entre o que se exige, o que se planeja e o que se consegue atingir, mas que também pode ser motivado pelas relações e organizações do trabalho. (SOLDATELLI, 2021, s.p.)

Com base nesse entendimento, o ensino presencial já trazia inúmeros fatores que resultavam no aborrecimento e adoecimento de boa parte da categoria e, conseqüentemente, o trabalho docente imposto na pandemia provocou os profissionais da educação a exercerem um trabalho para além de suas competências. As professoras, por meio de entrevista, afirmaram:

⁹² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desafios/>. Acesso em jan. de 2023.

⁹³ Segundo consta na *fanpage* do Ministério da Saúde: “A Síndrome de Burnout ou **Síndrome do Esgotamento Profissional** é um **distúrbio emocional** com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o **excesso de trabalho**. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. Traduzindo do inglês, “burn” quer dizer queima e ‘out’ exterior” (BRASIL, 2023, s.p. grifos do documento).

A gente não estava preparado né? Foi uma mudança de uma hora para outra, né? Tudo foi uma mudança! [...] Principalmente, com o presencial a vida toda e, de repente, é remoto?! (Professora Cátia)

A orientação da SMED era que nós seguissemos o horário de aula, né? Mas é que [...] buscamos viabilizar e tentamos de toda maneira recuperar a criança e fornecer o conteúdo, nos víamos, assim, obrigadas a trabalhar fora do horário, né? [...] O pai não tinha horário, só podia em um determinado horário. E a gente se organizava para isso também, né! (Professora Érica)

Consideramos ainda as declarações das professoras Aurora e Bianca, que estiveram totalmente em teletrabalho:

A forma remota foi bem mais difícil do que o presencial, para mim pelo menos foi, porque a gente não tinha horário [...]. Eu atendia os pais de manhã, tarde e noite, porque era os momentos em que eles me procuravam né? Fora aqueles outros que a gente tinha que procurar mesmo, que era indicação que tinha que procurar, para ajudar aqueles que tinham muitas dificuldades, os alunos que tinham laudos e tal. (Professora Aurora)

Eu usei só o WhatsApp para atendimento aos alunos. E daí ficava ilimitado, porque a qualquer hora eles ligavam, eles pediam explicação, às vezes, tinham dúvidas. Daí [...] ficou mais trabalhoso. Porque daí às vezes era 8 horas, às vezes não [...] geralmente chegavam do trabalho, e depois das 18h que eles ligavam. Trabalhava manhã, tarde e noite. A carga de trabalho foi bem extensa! (Professora Bianca)

As professoras foram unânimes em reforçar que a jornada de trabalho remoto foi demasiadamente extensa, se comparada com o trabalho na modalidade presencial. Reiteramos que esse tipo de trabalho demandou mais tempo para estudo e planejamento do que as atividades presenciais exigiam. Concomitantemente, o docente precisou lidar com inúmeras questões burocráticas, como o acompanhamento/encaminhamento das atividades propostas pela SMED no Facebook e na plataforma do NTM aos alunos/pais, a descrição do plano de ação quinzenal, o registro no LRCOM, a verificação e o acompanhamento das assinaturas dos pais e/ou responsáveis na ficha de entrega e recebimento das atividades remotas quinzenais, planilhas de notas, entrega de cesta básica aos pais/responsáveis, entre tantas outras.

O fato é que, em tempos de isolamento social, a carga horária de trabalho acabou passando ‘desapercebida’ pela mantenedora e pela SMED que, mesmo à distância, continuou exigindo dos professores incessantemente a manutenção da qualidade do ensino. Para Lima (2021, p. 860), a busca pela manutenção da qualidade de ensino se deve aos interesses por parte de alguns gestores não “de garantir o acesso ao conhecimento para todos os estudantes, mas a

continuidade e finalização do ano letivo a qualquer custo, evidenciando a compreensão e valor que é dado a educação pública no Brasil”.

Além disso, havia por parte dos gestores públicos uma grande apreensão em tentar resgatar a normalidade, a fim de garantir que o ‘ensino’ se efetivasse a qualquer custo. Haja vista que a preocupação deles tinha por objetivo “cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, pois encontram-se submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 733).

Nesse caso, o excerto acima corrobora com o teor da *live* já mencionada, conforme as linhas gerais que a Diretora do Departamento do Ensino Fundamental expôs:

Então eu acho assim que tudo é um aprendizado e que nós podemos é tirar uma lição positiva de tudo isso que a gente está vivendo. E melhorar ainda mais a qualidade do ensino da rede municipal. [...]Acho que nós vamos explorar meios e estratégias que nós não havíamos pensado em explorar antes, né? [...]. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

Na situação de pandemia, que por si só já era ansiogênica, a mensagem/reflexão transmitida pela diretora do Departamento do ensino fundamental para a categoria era de apelo à ‘aprendizagem’, uma ‘lição positiva’ para que, no futuro, pudéssemos melhorar ainda mais a qualidade da educação municipal, já que o ano de 2021 teríamos a Prova do Saeb. E, para completar, naquele íterim, em maio de 2020, os salários dos professores foram estagnados como medida econômica do governo Bolsonaro:

[...] editou a Lei Complementar 173, que condicionava os repasses federais apenas aos Estados e municípios que congelassem a carreira de seus servidores, cujo tempo de serviço só voltaria a ser computado em janeiro de 2022. Com isso, todo o funcionalismo nacional teve postergados direitos como quinquênios, licenças-prêmio [...]. (ALESP, 2020, s.p.)

Vale mencionar que, em 2018, antes da pandemia, a revista Nova Escola (2020, p. 14) “realizou uma pesquisa on-line com foco na saúde do educador que reuniu mais de 5 mil respondentes. Já no período, os números indicavam a necessidade de um olhar atento para o bem-estar dos profissionais da Educação”. Os problemas de saúde já identificados nesse estudo foram: ansiedade, estresse, depressão, insônia, dor de cabeça e dores nos membros.

Logo, na modalidade de ensino remoto, o regime de dedicação exclusiva ao ato pedagógico implicou menos tempo de descanso e lazer que, por fim, acabou adoecendo os professores. Situação essa acordada por Ribeiro e Sousa (2020), Andrade *et al.* (2021), Cipriani,

Moreira e Carius (2021), Menezes *et al.* (2021), Previali e Fagiani (2022), Lima (2021), Saviani e Galvão (2021), Soldatelli (2021), entre outros. Isso também foi confirmado por meio dos resultados do questionário (gráfico 6), aplicado às professoras partícipes desta pesquisa.

Ademais, em outra situação, em uma *live* no formato videoaula para o início do ano letivo de 2021, a SMED promoveu o encontro de valorização aos profissionais da educação pública de Foz do Iguaçu, cuja finalidade foi promover a capacitação dos professores e equipes pedagógicas, bem como propiciar reflexões sobre o ano de 2020. O encontro teve como tema principal “os desafios” do retorno às aulas municipais no referido ano. Na abertura, o prefeito Chico Brasileiro destacou que: “Existem muitos desafios neste ano letivo, porque ainda vivemos uma pandemia, mas seguiremos em frente para fazer da educação um instrumento de transformação da sociedade” (OS DESAFIOS..., 2021, s.p.). A Secretária da Educação complementou:

Nossos professores conseguiram se **reinventar** e superar barreiras por meio do ensino remoto, mas sabemos que nada substitui a presença de um professor em sala de aula, especialmente durante o processo de alfabetização. Nós primamos pela vida dos nossos professores e alunos e, com todas as medidas preventivas, queremos retomar de forma segura para todos. (OS DESAFIOS..., 2021, s.p., grifos nossos)

As frases motivacionais dos excertos anteriores denotam que o trabalho docente, mesmo improvisado, teve continuidade e o professor gerenciou o ensino, mesmo diante das dificuldades inerentes ao seu ofício naquele contexto inédito. Percebe-se que os discursos em voga estão em conformidade com os parâmetros do capital, pois controlam até o fazer pedagógico:

Os fundamentos do capitalismo, de exploração da classe trabalhadora, geram a desigualdade e assumem o discurso moralista de responsabilizar indivíduos e grupos sociais por suas condições de existência, atassalhadas pelas necessidades do capital. Os capitalistas transferem o ônus da crise para a classe trabalhadora, ou seja, o encargo dessa tragédia humana para quem mais sofre. (ALESSI *et al.*, 2021, p.19)

Nesse sentido, Alessi *et al.*, (2021), afirmaram a necessidade de analisar a dimensão histórico-social em relação aos discursos provindos dos representantes do grande capital, assim como dos seus aliados políticos e midiáticos. Para Lima e Sena (2020), as instituições de ensino públicas capturadas pela lógica capitalista, na realidade, não se importam se os docentes têm crises de ansiedade, se estão deprimidos e/ou com síndrome do pânico. Preocupam-se com

“números que elevem sua popularidade, mesmo que sejam enganosos ou apresentem apenas uma parte dos resultados reais da educação [...]” (LIMA; SENA, 2020, p.31).

Tanto que a expressão *reinventar* acabou sendo muito utilizada e é encontrada nas produções científicas sobre trabalho docente em tempos de pandemia, tal qual como o exposto pela Secretária de Educação: “Nossos professores conseguiram se *reinventar* [...]”. Exatamente, “muitos precisaram se reinventar, caso contrário não suportariam a estressante rotina de trabalho a qual foi submetido” (LIMA, 2021, p. 865). Ainda refletindo sobre a expressão *reinventar*: na verdade, é uma “palavra bonita quando se tem a liberdade de pensamento e a estrutura necessária” (SOLDATELLI, 2021, s.p.).

Menezes *et al.* (2021) enfatizam que, em meio àquela crise toda, estávamos sob a gerência de um governo omissivo e genocida, deixando que as instituições indicassem suas próprias metodologias e transferissem aos professores a ilusória autonomia para desenvolver seu trabalho. Na verdade, estavam transferindo não só a responsabilidade, mas, sobretudo, a “incumbência de solucionar as limitações, carências e vulnerabilidades que impedem os discentes de acessar o ensino remoto. Tem-se a absurda proposição de que cabe ao professor desenvolver soluções que visem incluir todos os alunos” (MENEZES *et al.*, 2021, p. 56).

Ao passo disso, as secretarias municipais e estaduais, a fim de dar uma resposta à sociedade pelo pagamento dos salários dos servidores, impuseram cobranças de trabalhos de atividades que antes não faziam parte da rotina dos professores (SOLDATELLI, 2021). Similarmente, a Secretária de Educação Maria Justina da Silva explicou:

Foi bem sério no início pra nós definirmos qual era o trabalho remoto que nós íamos implantar no município, a gente teve que levantar a pesquisa com os pais, saber quanto os nossos pais teriam condições de acompanhar as aulas online, [...]. E aí a gente levou um baque! Quando a gente viu que só 58% dos pais teriam condição de acompanhar. Mas e aí? Ensino de qualidade de ensino público? Como que nós vamos implantar? É, estratégia de ensino remoto, onde só 58% das nossas famílias teriam acesso? Então, definimos pelo físico que era a entrega da atividade física que aí nós conseguiríamos atingir o maior número de alunos. (REDE DOCENTE, 2020)

Assim, coube aos profissionais da educação conviver e (re)aprender a lidar com os desafios impostos pelo novo sistema educacional e adaptar-se às novas rotinas de trabalho. Diante desse cenário instaurado, a professora Cátia desabafou: “A vida no dia a dia já é um desafio, a gente está sempre tendo desafios. O jeito é sanar as dificuldades e se adaptar, né? E aprendi muito com isso, mas nada como o presencial, né?”.

À vista disso, a professora Érica declarou na entrevista que, após o retorno das aulas presenciais, os sintomas de ansiedade adquiridos nas distintas modalidades de ensino potencializaram-se ainda mais, e completou: *“Não gosto nem de lembrar, foi uma época bem complicada! [...] vai passando um filme aqui, parece que foi mentira”*.

Repetimos que essa nova rotina provocou o acúmulo de tarefas, inclusive sobre as exigências impostas em relação à ‘qualidade’ do ensino remoto, híbrido e, depois, no pós-presencial. Naquele ínterim, essa nova rotina acabou desencadeando nos professores sintomas como os já registrados na seção anterior: ansiedade, agitação, insônia, sonolência excessiva e, sobretudo, o cansaço físico. E, em muitos casos, houve a necessidade de acompanhamento especializado por parte de um profissional de saúde. Sobre essa questão, em entrevista, a professora Aurora reforçou:

Muitos de nós até adoecemos, né? E acabamos adquirindo um pouco de ansiedade, porque a gente ficava muito em casa. Eu, pelo menos, ficava muito em casa, muito preocupada com o que seria dos alunos, né? O que seria do ensino, daquela forma?

Além disso, a professora entristecida, ainda, relembrou o episódio vivenciado pela categoria nas redes sociais e descreveu:

O povo da rede social tem muita coragem [...] e acabam falando muita coisa. Então, eu pensava: Nossa, a gente trabalhava, até às vezes preparando aula de madrugada! Ainda achavam que a gente não estava fazendo o nosso trabalho como deveria fazer. [...] Muito pelo contrário, nosso trabalho se tornou muito mais difícil! Por isso que eu digo, quando a gente vê alguém numa rede social sendo esculachada daquela forma, é muito triste, né? [...].

Sobre esse assunto, Menezes *et al.* (2021, p.54) trazem uma importante avaliação quando afirmam que: “para quem olha de fora, talvez não perceba, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração”. O fato é que, repercutiram nas redes sociais, expressões e atitudes de natureza discriminatória e preconceituosa de que os docentes estavam sem trabalhar, e em casa ‘parados’, recebendo remuneração e não contribuindo em nada com a educação dos alunos. A partir dessas reclamações, a SMED veio a público no dia 17 de março de 2021 e lançou uma nota de repúdio às postagens e aos comentários ocorridos nas redes sociais sobre a situação de trabalho dos

professores/as no período de pandemia. A nota de repúdio⁹⁴ explicitava que não tolerava a desvalorização e o desrespeito aos professores e demais profissionais da educação, visto que

[...] tais declarações não correspondem com a verdade, mostrando amplo desconhecimento a respeito de todo o trabalho que vem sendo executado uma vez que os profissionais da educação estão trabalhando e muito, se **reinventando**, buscando novas alternativas pedagógicas e usando recursos tecnológicos para garantir a continuidade do ano letivo.

O trabalho dos professores da Rede Municipal tem sido feito através de aplicativos, grupos de WhatsApp e entrega de materiais impressos, sempre respeitando a realidade de cada comunidade e a individualidade dos alunos. Tudo isso organizado e supervisionado pelos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação.

Se estão afastados presencialmente das escolas é devido às medidas sanitárias e determinações da área de saúde pública que buscam conter a propagação do vírus. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2021, s.p., grifo nosso)

Na verdade, “não dá para mensurar os impactos físicos e emocionais que a pandemia causou na vida das pessoas” (LIMA, 2021, p. 860). Todos os envolvidos no processo educacional vivenciaram enormes desafios, os quais deixarão marcas positivas e/ou negativas que, provavelmente, repercutirão em novos paradigmas educacionais a partir de então. O ensino remoto experienciado pelos docentes escancarou os “desafios gigantescos mediante as delicadezas que atravessam o sistema educativo público, uma vez que este não estava preparado para os desafios impostos pela pandemia” (LIMA, 2021, p. 863).

Nessa direção, abordaremos, na próxima seção, sobre o ensino das práticas discursivas de LP, subsidiadas pelos documentos normativos vigentes, as quais foram ministradas nas distintas modalidades de ensino: o remoto, o híbrido e o presencial pós-recesso pandêmico.

4.2.3. Os desafios no ensino das práticas discursivas de LP

Como já discorrido no capítulo dois sobre os documentos oficiais que normatizam o ensino na educação básica – a BNCC (2018) em nível federal, o RCP (2019) em nível estadual e, por último, em nível municipal, o PPC (2020) –, fez-se necessário o estudo e a análise de tais documentos para a compreensão da concepção teórico-metodológica embasada nesses

⁹⁴ Disponível em:

<https://www.facebook.com/smedfozgestao/posts/pfbid05j6PAFJDXDgWDtKwxMw3QKn8eDza8agFQ1S8UusQfca2kAvs267v5NYaq4Hd5wdBl>. Acesso em jan. de 2023.

documentos. A partir daí, foi possível analisar/refletir e discutir acerca do ensino das práticas discursivas de LP ministradas nas distintas modalidades de ensino que se apresentaram naquele contexto emergencial.

Reiteramos que foi preciso olhar também para o movimento da história e sobre as circunstâncias em que os documentos oficiais foram (re)elaborados e de que forma repercutiram no ensino de LP em vias de consolidação da sua implementação. Deparamo-nos com a interrupção das aulas presenciais e a continuidade do ensino de LP, posta em ação em uma forma nunca antes experienciada na história da educação brasileira.

Nessa perspectiva, sabemos que a BNCC (2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, “embora não explicita sua concepção sobre a referida perspectiva, supondo, ou simulando supor, que todos os leitores desse documento saibam do que se trata” (BAUMGARTNER, 2022, p. 42). De modo que assim se sucede ao documento estadual, o RCP (2019), ao contrário do documento municipal PPC (2020), que trata a concepção de linguagem com ênfase aos conceitos bakhtinianos, orientados pelos estudos do Círculo de Bakhtin.

Nas palavras de Gedoz (2022, p. 59): “Um dos conceitos essenciais que permeia toda a produção do Círculo de Bakhtin é a interação discursiva”, que explica ainda que a língua é dialógica e interacional, pois, por meio dela, nós escrevemos e nos expressamos com o nosso interlocutor, estabelecendo uma relação dialógica com o mundo e, assim, nosso conhecimento vai se constituindo nesse processo de interação com o outro.

Posto isso, na *live* – Retrospectiva da Educação/2020 –, a Secretária de Educação, Maria Justina da Silva, pontuou que o maior desafio encontrado a partir do fechamento das escolas foi manter a distância dos professores, dos alunos e das escolas. A diretora do Departamento do Ensino Fundamental, Eliziane Diesel, enfatizou: “[...] eu acho que o grande desafio realmente dessa pandemia é estar longe das pessoas, porque nós, professores, nós temos uma característica muito afetiva, né? É de estabelecimento de vínculos. E isso acabou, com o isolamento”.

De acordo com os discursos dados pelas gestoras, constatamos ser também um enorme desafio aos gestores escolares manter a distância com a comunidade escolar, pois não eram permitidos estabelecer vínculos afetivos. Nesse aspecto, compreendemos que a educação vai muito além da transmissão de conteúdo, é, “sobretudo, convivialidade, construção de laços, amizades, reconhecimento das diferenças entre outros atributos” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 65).

Reprisamos que a interação do professor e aluno no ensino remoto, de acordo com a análise do quadro 4, ocorreu por meio das atividades impressas quinzenais com orientações por escrito e, principalmente, através do dispositivo de voz, o WhatsApp. Sobre essa questão, a professora Dulce manifestou-se: “A maior dificuldade foi no ensino remoto, onde o professor

não tinha o contato direto com a criança, dificultando a percepção das dificuldades recorrentes do conteúdo e impossibilitando uma retomada a curto prazo”. Consoante o exposto, a professora Aurora afirmou que, dentre as modalidades de ensino experienciadas, a mais difícil foi o remoto, porque:

Não é igual, como no dia a dia de sala de aula que você tá ali, você pode sentar perto do aluno, tirar as dúvidas, ensinar novamente, mudar o teu método de ensino, né? Às vezes, o aluno não tá aprendendo daquela forma e aí gente tem que achar outra estratégia para poder explicar para ele poder aprender aquela matéria que ele precisa naquele momento.

De acordo com as ponderações desses profissionais da educação, compreendemos que, por causa da distância, não foi possível realizar o acompanhamento das atividades em tempo real, estabelecer o *feedback* do aluno com o professor, fatores tão preponderantes para o processo de ensino e aprendizagem das crianças/estudantes na fase de escolarização dos anos iniciais. Para Brait *et al.* (2010, p. 06), a relação professor/aluno em meio ao processo de ensino/aprendizagem depende, fundamentalmente, do ambiente, da relação empática do professor com seus alunos e, claro, “da capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles”.

Haja vista que, naquele contexto pandêmico, os modos de interação discursiva do professor/aluno não foram suficientes para a apropriação de algumas práticas discursivas como a oralidade, a compreensão/interpretação, a produção de texto e tampouco a refacção textual.

Em relação ao ensino híbrido, implementado na rede municipal de ensino de forma gradativa a partir de 28 de junho de 2021, foi preciso atender ao Plano de Contingência da Covid-19 para as atividades escolares em conformidade com a Resolução SESA nº 0098/2021, a Normativa nº 01, de 08 de fevereiro de 2021, estabeleceu orientações para a retomada das atividades escolares no formato remoto e híbrido. Dentre as medidas sanitárias necessárias para a retomada das aulas com segurança, foi de responsabilidade da equipe gestora da instituição escolar desempenhar as funções de:

- II.** Aferir a temperatura dos alunos, profissionais, pais e/ou responsáveis legais que adentrarem à Instituição de Ensino; [...]
- VI.** Manter, no mínimo, 1,5 metros de distanciamento entre alunos, com delimitação e marcação dos espaços e carteiras; [...]
- IX.** Orientar a lavagem e higienização das mãos frequentemente; [...]
- XIX.** Registrar em agenda ou livro de ocorrências e repassar aos familiares qualquer intercorrência com o estudante no tempo de permanência na Instituição de Ensino. (FOZ DO IGUAÇU, 2021a, s.p.)

Tais orientações demandaram mais tempo da coordenadora pedagógica e do professor, ou seja, o coordenador pedagógico teve menos tempo para subsidiar o professor e o aluno. Mesmo na modalidade de ensino híbrido, a socialização entre os colegas também ficou comprometida, pois manter distância ainda era necessário naquele momento. Sem falar no uso da máscara em sala de aula, um acessório necessário, mas complicado para os processos de interação em sala de aula, principalmente no contexto do ensino fundamental. Sobre isso, a professora Érica relatou:

Pra ouvir o aluno com máscara é horrível, né? Aí, na verdade, eu chego bem pertinho, quando eles vão ler, né? [...] eu falo mais alto, porque a máscara está atrapalhando. Mas tem o aluno que tem vergonha, uns falam baixinho, aí pronto, a máscara abaixa o som, aí o trabalho com a oralidade ainda tá complicado, né? Os que têm uma dicção boa, a gente consegue entender, né? Como uns têm vergonha, outros falam baixinho, né? Aí, pronto. Você não consegue!

Diante desse cenário, evidenciou-se que cada modalidade de ensino apresentava sua peculiaridade, assim como havia novos desafios que exigiam, do professor e da coordenadora pedagógica, uma tomada de decisão/estratégia rápida para contornar as situações emergenciais. Até conseguimos manter os alunos a distância por um curto período de tempo, mas na modalidade de ensino híbrido, a aproximação era inevitável, o professor precisava ouvir, dialogar com seu aluno e atentar ao registro/correção das atividades propostas.

Ademais, pontuamos que o Planejamento Curricular do 1º ao 5º no ano de 2021⁹⁵, reorganizado pela SMED, conta que foi subsidiado “pela implementação da Base Comum Curricular (BNCC), Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) e pela Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) (FOZ DO IGUAÇU, 2020, p. 03). Assim, cumpre resgatar que a PPC (2020), documento municipal, preconiza a concepção interacionista e dialógica da linguagem, discutido no capítulo 2, seção 2.2.3.

⁹⁵ Constatamos divergências em relação aos documentos educacionais utilizados pela SMED concernentes à elaboração do Componente Curricular de LP, pois, na Normativa nº 2 de 8 de maio de 2020, na elaboração das ações pedagógicas remotas para os anos iniciais, tomou-se como base a BNCC, o Projeto Pedagógico vigente e, para a organização dos objetos de aprendizagem (conteúdos), considerou-se o Referencial Curricular do Paraná. Porém, o Planejamento Curricular de 2021 (SMED) trouxe a seguinte explicação: “No ano de 2020, o Planejamento Curricular do 1º ao 5º ano foi subsidiado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) e pela Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)” (FOZ DO IGUAÇU, 2021c). Diante disso, para clarificar a situação, entramos em contato com uma coordenadora pedagógica da SMED, no dia 1 de dezembro de 2022, a qual informou de forma direta e precisa: “[...] nós sempre utilizamos a AMOP, agora o planejamento está sendo feito em cima do RCP e da BNCC”. Posto isso, afirmamos que não foi possível ter uma compreensão clara de quais foram os reais documentos utilizados pela SMED para a organização do Componente Curricular de LP no contexto pandêmico.

Posto isso, retomamos que, para os estudiosos do Círculo, referenciados por Gedoz (2022, p. 128), “o conceito enunciado tem papel central na Concepção Dialógica da Linguagem, pois situa-se no interior das interações sociais e considera os sujeitos envolvidos como produtores de enunciado concretos e plenos”. Em vista disso, “as relações dialógicas se constroem, assim, entre enunciados que são produzidos em situações reais de interação discursiva” (GEDOZ, 2022, p. 132). Numa concepção dialógica de linguagem, entende-se que:

[...] os interlocutores trocam de papel durante a enunciação e que ambos são responsáveis pelos enunciados. A interação verbal visa a uma resposta, do contrário não se efetivaria. Ao compreender, o ouvinte/leitor, obrigatoriamente, emite uma resposta, apresenta sua contribuição para o enunciado, assume sua responsabilidade na interação, transfere-se para o papel de falante/escritor. Se não houver reação, pode não ter havido compreensão. (GEDOZ, 2022, p. 135)

Visto que, mesmo diante de toda a flexibilização, da reestruturação e da (re)organização do Planejamento Curricular da SMED dos anos de 2020/2021, concernentes à retomada dos objetos de conhecimentos e dos respectivos objetivos de aprendizagem de acordo com os documentos vigentes, as atividades remotas impressas quinzenais naquele contexto específico, segundo os relatos dos professores, evidenciaram que:

No ensino remoto, [os alunos] deixavam pra fazer no último dia, onde surgiam as dúvidas, mas não dava tempo de tirá-las com a professora, então deixavam em branco e as dúvidas iam ficando [...]. (Professora Érica)

[...] e a gente percebia também que, muitas vezes, nem era a criança que fazia as atividades, eram feitas por adultos ou pelos irmãos. (Professora Bianca)

Então, a dificuldade que eu tinha era quando eu pegava para corrigir e eu via muitas coisas erradas, aí eu pensava: ‘Gente, não teve ajuda, né?! Não teve acompanhamento, não teve recursos de fazer [...]’. (Professora Aurora)

Assim, entendemos que, na modalidade de ensino remoto, em uma perspectiva dialógica de linguagem, assumida pela PPC (2020), o ensino e aprendizagem de LP não se efetivou completamente, já que, nas atividades remotas impressas quinzenais, as situações de interação discursivas ficaram privadas/limitadas. Concluímos que, se “os enunciados não possuem nenhum sentido vinculado da situação de interação, ou seja, distante do real não se trata mais de enunciado, apenas palavras abstratas, mortas em sua significação discursiva” (GEDOZ, 2022, p. 144). Portanto, se não houve reação, o embate, a palavra e a contrapalavra do eu e do

outro, significa que não houve a real compreensão da totalidade dos enunciados nas atividades remotas impressas, de acordo com os pressupostos da concepção dialógica da linguagem, ancorada nos pressupostos bakhtinianos.

Convém lembrar que a PPC (2020) teve sua quarta edição revisada e atualizada em julho de 2019, porém, no ano de 2020, instaurou-se a pandemia e, até então, devido às circunstâncias excepcionais, não foi possível o efetivo estudo do documento por parte dos profissionais da educação do município. O certo é que o ensino das práticas discursivas no contexto da modalidade de ensino presencial já vinha sendo estudado e debatido, embora ninguém cogitasse um dia ensinar as práticas discursivas – oralidade, leitura/escuta, produção escrita (autônoma e compartilhada) e análise linguística/semiótica – aos alunos dos anos iniciais, em modalidades jamais vistas e sem nenhuma capacitação prévia para tal situação.

Por conseguinte, naquele momento, o Planejamento de Referência Curricular para o período de Pandemia, da SMED⁹⁶ (setembro a dezembro de 2020), trazia na parte introdutória do documento a seguinte orientação/reflexão para o professor:

Paralelo as questões curriculares, é necessário cuidar do impacto emocional que a pandemia trouxe para nossos alunos e suas famílias. Além do apoio pedagógico e do acolhimento emocional, outra forma de minimizar os impactos é pelo desenvolvimento de competências socioemocionais presentes na BNCC. Tais competências são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e servem para crianças e adultos aprenderem a colocar em prática as melhores atitudes, conseguindo gerenciar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável, entre outros. **O atual contexto traz a chance de se dar início a tão almejada cultura do diálogo** e parceria contínua entre as famílias e as escolas. (FOZ DO IGUAÇU, 2020k, p. 04, grifos nossos)

O fato é que os professores precisaram adaptar suas práticas pedagógicas para atender os alunos na modalidade remota, mesmo tendo o desconhecimento dos artefatos tecnológicos e/ou a precarização deles. Ainda assim, foram compelidos a dar início à ‘tão almejada cultura do diálogo’, como se isso fosse realmente possível naquela conjuntura atípica.

Para esse assunto, retomamos o projeto de extensão coordenado pelo Grupo de Pesquisa Mediar, vinculado à UNIOESTE. Entre junho e outubro de 2020, o projeto de extensão partiu das temáticas advindas das necessidades dos professores da rede municipal, dos alunos do curso de Pedagogia e, também, da comunidade externa vinculada ao grupo de pesquisa (cerca de 200 participantes integraram o projeto). A interlocução foi via SINPREFI, por meio da plataforma

⁹⁶ Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=10785>. Acesso em fev. de 2023.

Google Meet. Foram realizados encontros remotos para estudos teóricos, discussões, escutas e troca de experiências entre os participantes.

Conforme relatou uma das coordenadoras do projeto de pesquisa: “fez-se necessário rever e elencar as novas prioridades para pensar a educação no aspecto dos vínculos humanos que se estabelecem e não [na tradição] conteudista. Repensar a escola como uma verdadeira rede de apoio para as crianças, famílias e professores” (PASINI *et al.*, 2022, p. 18.183). E complementou:

Alguns princípios que nortearam as práticas pedagógicas e os planejamentos dos professores, primeiramente, foi respeitar as especificidades da criança e da família, tomando como eixo norteador as interações, as brincadeiras e os desenvolvimentos das linguagens, mesmo de forma remota. As professoras produziram vídeos interativos, jogos e atividades pedagógicas impressas e digitais, entre outros materiais didáticos pedagógicos. (PASINI *et. al.*, 2022, p. 18.190)

Foi nessa direção, dentro das possibilidades de cada professora desta pesquisa, que encaminharam/efetivaram seu trabalho pedagógico. Para isso repetimos, contaram com a colaboração das colegas de turma, da troca de experiências com demais profissionais da educação e auxílio da coordenação pedagógica.

Entretanto, faltaram ações condizentes por parte da SMED: a roda de conversa, a escuta com seus pares, o debate, a troca de experiências, o apoio emocional, o suporte metodológico; inclusive vivenciou-se a completa “ausência de democracia nos processos decisórios para a adoção [do modelo do ensino remoto]”. Afinal, não foi “a ‘falta de opção’, não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Assim sendo, foi muito mais fácil delegar/exigir do professor a produção de atividades remotas, o estabelecimento de vínculos afetivos, de diálogo, sem nenhuma estrutura, sem nenhum respaldo, deixando o professor à deriva da sua própria sorte, ou seja, do seu próprio ofício. Logo, para o planejamento curricular de 2021/SMED, a Secretária de Educação, Maria Justina da Silva, havia esclarecido na *live* de 2020, que:

[...] os planejamentos já vêm fazendo uma retomada do ano de 2020, é trabalhando aí praticamente o primeiro trimestre todo em cima do planejamento do ano que o aluno estava em 2020. Pra depois, estar entrando aí no ano de 2021. É como se nós tivéssemos um planejamento contínuo, e estivéssemos continuando o nosso trabalho de 2020 no início de 2021. Eu acho que ainda não vai ser o suficiente [...], o próximo ano para a gente sanar todos esses conteúdos, esse trabalho que foi momentaneamente dificultado pelos problemas da pandemia. (REDE DOCENTE, 2020, s.p.)

Com base nesses excertos, as práticas discursivas de LP foram colocadas em ação nas distintas modalidades de ensino. Elaboramos um quadro comparativo, a fim de compreender e evidenciar as dificuldades vivenciadas pelos professores durante a pandemia da Covid-19 no ensino das práticas discursivas na passagem de uma modalidade de ensino à outra: presencial/remoto, remoto/ híbrido e híbrido/presencial pós-pandêmico:

QUADRO 13: Das dificuldades vivenciadas nas distintas modalidades de ensino

Presencial/Remoto	<i>[...] na modalidade presencial, quando nós estamos fazendo o trabalho, a gente dá aquela continuidade no trabalho, né? Estamos ali, todos os dias. (Professora Aurora)</i>
	<i>Porque, no remoto, não teve como dar sequência nos conteúdos. No remoto, a gente priorizava os conteúdos básicos, né? Então, era o básico do básico. O que a gente podia aproveitar naquele momento remoto, a gente tinha que pensar nas atividades, se eles dariam conta de fazer remoto. Tinha que pensar nisso também, né? Se os pais iriam conseguir ajudar a criança. Então, daí você ia montar uma atividade, uma sequência didática, estava lindo, maravilhoso, né? Desde trabalhar a leitura, né? A oralidade, a leitura, a escrita, a parte da gramática, tudo. Só que daí, quando você via na prática, né? Aí, vinha a frustração [...]. (Professora Érica)</i>
Remoto/Híbrido	<i>No ensino remoto para o híbrido, facilitou bastante o trabalho, porque a gente conseguia, é verificar realmente o que o aluno tinha perdido, né? Fazer um aproveitamento do conteúdo, uma recuperação. Então, quando eles vieram, eles voltaram, mesmo que parcialmente para a escola. Melhorou bastante, né?! (Professora Dulce)</i>
	<i>Do híbrido, [...] percebi foi quando os alunos esqueciam, né? Eram atividades de uma semana para outra, aí a gente mandava aquelas atividades para serem feitas em casa e vinham totalmente em branco. Aí eu tinha que fazer um trabalho diversificado na sala, com vários grupos: com aquele grupo que não conseguiu fazer as atividades em casa, daí explicava a matéria. Aí dava continuidade para aqueles que tinham feito, aí aplicava o conteúdo daquela semana [...]. (Professora Aurora)</i>
	<i>Eu vejo que a maior dificuldade do remoto para o híbrido, eu acredito foi que a gente não pode ter uma sequência, né? [...] Porque, no híbrido, a criança vinha uma semana sim e a outra, não. E, alguns, em casa, davam continuidade ao que a gente pedia e outros, não. Aí, quando eles retornavam, muitas vezes, estavam lá no ponto que tínhamos parado, né? Eu tinha que retomar novamente. Era um processo muito lento pra você ver um resultado, né? Eu tinha que ver se ele tinha se apropriado ou não. E se não, eu tinha que retomar tudo de novo! [...] Com o uso da máscara, é complicado! No trabalho com a leitura, a gente ainda não consegue ter a leitura labial, ver realmente a pronúncia da criança, né? (Professora Cátia)</i>
	<i>Quando voltou, [...]cada um veio em um nível, teve criança nem bem alfabetizada estava, daí teve que trabalhar tudo paralelamente. (Professora Bianca)</i>

(continua)

Híbrido/Presencial pós-pandêmico	<i>A gente trabalhou com sala bem heterogênea. Depois que 100% presencial, assim, uma a duas semanas, a gente foi ainda adequando, né? Tinha aquele grupo que estava mais avançado, tinham algumas crianças com dificuldades bem acentuadas, preocupantes, né?! (Professora Aurora)</i>
---	---

FONTE: A autora (grifos da autora)

Lembramos que, na PPC (2020), a concepção de linguagem está ancorada nos pressupostos bakhtinianos e que, para o trabalho com a língua materna, são incorporados os conceitos do gênero discursivo como instrumento de ensino de LP e a metodologia da sequência didática. Considera-se, nesse sentido, o encaminhamento teórico-metodológico da SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e reorganizado por Costa-Hübes (2008), já discutido no capítulo 2, seção 2.3.

Isso posto, de acordo com os relatos das professoras, em relação às práticas pedagógicas emergenciais, entendemos que, por mais que tenham conseguido desenvolver atividades planejadas, sequenciadas e sistematizadas, e mesmo com a rede de apoio da SMED, compartilhando práticas de contação de histórias realizadas pelos professores/coordenadores da SMED, e disponibilizadas aos alunos e pais via plataforma do Youtube, constatamos que não foi possível efetivar satisfatoriamente um ensino com todas as práticas discursivas de LP, em especial, na modalidade remota.

Dessa maneira, entendemos que o trabalho com as práticas discursivas foi dificultado, sobretudo, pela ausência do diálogo face a face do professor e do aluno na sala de aula, visto que, mesmo o ensino proposto de forma escalonada, demandou a constante retomada dos objetos de conhecimento, por causa do esquecimento dos alunos, ou seja, a interrupção do trabalho com as práticas discursivas acabou não propiciando a consolidação dos objetos de conhecimento.

De acordo com Santos e Barreto (2022, p. 351), é por meio da mediação dialógica docente, “num movimento de vai-e-vem: o aluno realiza a tarefa, apresenta a demanda de aprendizagem, o professor avalia, age em resposta a essa demanda, acionando uma tríade – reconhecer, entender e refletir, a partir do enunciado [...]” que se favorece e propicia aprendizagem mais significativa ao ensino de LP.

Com base nos dados do questionário, já tínhamos o conhecimento de que, em relação às práticas discursivas de LP desenvolvidas por meio das atividades impressas quinzenais, a análise linguística/semiótica foi tida como a prática de maior enfoque no ensino remoto e, de menor enfoque, a oralidade. Com essa informação prévia, por meio da entrevista, as professoras puderam esclarecer cada uma delas. Em um primeiro momento, pautamos na explicação das

práticas discursivas que tiveram maior/menor enfoque nas distintas modalidades de ensino, conforme nos apresenta o quadro a seguir:

QUADRO 14: As práticas discursivas de LP de maior e menor enfoque no contexto da pandemia

Modalidades	Maior enfoque: Análise Linguística/semiótica	Menor enfoque: Oralidade
Remoto/ Híbrido/ Pós-presencial pandêmico	<p><i>A análise linguística, foi possível, mas o básico que eles já tinham aprendido lá no quarto ano, não deu para introduzir novos conteúdos, né? Era o que eles já sabiam e aí eles tinham dificuldade, porque, essa prática, eles têm dificuldade mesmo. Nós colocávamos a definição nas atividades impressas e, depois, eu disponibilizava os vídeos do Youtube explicativos, bem curto, né? Os pais, geralmente, procuravam o professor quando tinha dúvidas para realizar alguma dessas atividades.</i> (Professora Erica)</p> <p><i>No ensino remoto, só através de atividades, e daí [...] quando a gente via que continuava as dificuldades, eram propostas outras atividades nas mesmas dificuldades, até sanar [...] que a gente observasse por meio das atividades impressas um menor número de erros nessas atividades.</i> (Professora Bianca)</p>	<p><i>A oralidade no ensino remoto não foi possível por causa da distância [...].</i> (Professora Cátia)</p> <p><i>Enquanto era remoto, praticamente não, praticamente não! Mas daí, [...] quando começou o híbrido, daí sim. Daí, era todos os dias que eles estavam na escola.</i> (Professora Erica)</p> <p><i>Olha, a prática da oralidade se trabalha só em sala mesmo, e nós não tínhamos o contato com essa criança. Então, oralidade ficou esquecida nesse momento. No presencial e no híbrido, nós conseguimos trabalhar a oralidade.</i> (Professora Dulce)</p> <p><i>No remoto não, sempre faltou alguma coisa. O aluno não teve contato, não teve até com os próprios colegas, a socialização, a troca de ideias E, no híbrido, daí pode fazer normalmente as práticas de sala de aula.</i> (Professora Bianca)</p>

FONTE: A autora (2023)

As professoras apontaram os percalços no ensino das práticas discursivas. Para tanto, se considerarmos o que estabelecem os documentos normativos vigentes em relação aos objetivos do ensino da língua materna, que pautam o desenvolvimento de sujeitos participativos e ativos na sociedade, que saibam expressar-se, fazendo uso da linguagem nas mais diversas situações das esferas sociais, cabe ao professor em sala de aula

proporcionar ao educando atividades em que reflita sobre a linguagem em contextos de uso, considerando a oralidade com o desenvolvimento de competências discursivas em diferentes gêneros orais; a leitura como processo de construção de sentidos que decorrem da interação ativa entre autor, texto e leitor, com variados gêneros do discurso; a análise linguística com a reflexão sobre as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido que geram nos diferentes

textos; e a produção de texto como forma de interação com interlocutores reais. (ROSSI; MEOTTI, 2022, p. 259)

Para tanto, não foi esse o ensino desenvolvido na modalidade remota, e razoavelmente na modalidade do ensino híbrido. O questionário já havia apontado que, mesmo com a (re)organização do currículo emergencial por parte da SMED, o ensino por meio das atividades impressas contemplou parcialmente os objetos de conhecimento do componente curricular de LP, principalmente no que se refere ao eixo da prática de análise linguística/semiótica.

Geraldi (2011) esclarece sobre a prática de análise linguística, pois compreende:

[...] tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2011[1984], p. 74, grifos do autor).

Nesse sentido, Rodrigues, Franco e Rohling (2021), enfatizam que a prática de análise linguística, numa perspectiva enunciativo-discursiva, considera que o professor em sala de aula possa trabalhar de modo que investigue os recursos linguístico-discursivos em enunciados concretos, históricos, ideológicos e culturalmente situados; assim como a reflexão “sobre o contexto específico de produção dos enunciados é de fundamental importância para a compreensão da língua em uso pelo aluno, [...]” (RODRIGUES; FRANCO; ROHLING, 2021, p. 378).

Além disso, a prática de análise linguística é uma prática transversal, pois atravessa as práticas de leitura/escuta e produção de textos. Logo, no contexto das atividades remotas, as práticas discursivas da oralidade, da leitura/escuta, da produção escrita e da refacção textual ficaram muito mais difíceis de serem trabalhadas, principalmente sem a interação face a face, do olhar atento do professor com o aluno. Infelizmente, o que foi possível fazer naquele momento era a contemplação de atividades gramaticais/metalinguísticas por meio das atividades remotas impressas.

Referente à prática de leitura/escuta e de produção escrita no contexto das distintas modalidades de ensino, organizamos em um quadro para a melhor compreensão do leitor.

QUADRO 15: O trabalho com a práticas discursiva de LP – leitura/escuta – no contexto da pandemia

Prática discursiva	Modalidades de ensino: remoto/híbrido e presencial pós pandemia
Leitura	<i>No remoto, dando introdução aos gêneros através dos vídeos, né? Ofertando, para eles, várias tipologias textuais, verificando se eles tinham se apropriado no retorno das atividades ou, muitas vezes, no contato que eu tinha com eles via WhatsApp, nas perguntas que eles traziam, eu poderia ler como eles estavam entendendo ou não. Para algumas crianças, eu pedia um vídeo para ver a fluência da leitura deles, e 50% da turma enviava, é? E, no híbrido, daí, foi ótimo, porque foi uma época que a gente tinha 10 alunos na sala, imagina? Maravilhoso! [...] (Professora Cátia)</i>
	<i>No remoto, eram mandadas as atividades impressas, os gêneros discursivos. E, às vezes, eles faziam vídeo de leitura pra gente, né? Essa prática discursiva não deu pra trabalhar muito, né? Até que, no híbrido, foi interessante pela quantidade de alunos, dava pra fazer um atendimento mais intensificado com cada um deles. (Professora Bianca)</i>
A prática discursiva da leitura foi satisfatoriamente trabalhada?	<i>No remoto, não. De jeito nenhum! Não tem como!? Porque daí a gente acompanha em sala de aula, no presencial, a gente acompanha todos os dias, a gente tá cobrando todos os dias, porque as crianças têm que ser cobradas, né? Até tinham livros de leitura em PDF que a gente disponibilizava para ler e praticar a leitura. Aqueles alunos que se interessavam liam, né? Mas os outros não tinham como acompanhar, né? (Professora Érica)</i>
	<i>Não. Então, porque faltou esse contato com as crianças, né? E próprio em casa, eles não tinham assim, como eu vou dizer, a disposição dos pais, né? Os pais trabalhavam e também não tinham assim, [...] vários livros, não tinham biblioteca [...] (Professora Bianca)</i>

FONTE: A autora (2023)

Diante das narrativas dos docentes, constatamos as agruras que tiveram durante o ensino da prática da leitura. Atentamos, ainda, sobre o relato da professora Érica a respeito da prática da leitura: *No remoto, não tinha como você escutar o aluno!*. Naquelas circunstâncias era solicitado que as crianças gravassem um vídeo, e enviassem via WhatsApp à professora. Mas nem assim foi possível obter uma porcentagem significativa de vídeos gravados que contemplassem toda a turma. Assim, explica a professora:

[...] sempre tem aquela porcentagem de alunos que não manda e, que a gente não tinha a menor ideia de como estavam! Mas esses [alunos] não tinham [o WhatsApp]. E os que tinham? [...] simplesmente não mandavam. É igual a tarefa [tarefa de casa] quando a gente mandava, né? Tem lá 90% da sala que faz e os 10% que não fazem! Aí, sempre tem uma desculpa, porque não deu tempo! Ah, por causa disso, por causa daquilo. E a gente cobrava, inclusive, né? O vídeozinho da leitura, e os pais davam perdido, aproveitavam que eram por WhatsApp, aí davam perdido, e nem respondiam. (Professora Érica)

Portanto, constatamos que as professoras propuseram estratégias que pudessem alcançar uma boa parte do seu alunado, mas apontaram inúmeros entraves que dificultaram o efetivo trabalho com essa prática na modalidade de ensino remoto, diferentemente do ensino híbrido e do presencial pós-pandemia. Por fim, a prática discursiva da leitura/escuta acabou ficando restrita à autonomia da criança/estudante e/ou sob o auxílio/supervisão dos pais e/ou responsáveis.

Cabe ressaltar que as atividades impressas remotas acabaram ficando automatizadas em dicotomias: ler para decodificar e escrever, além do pretexto de leitura de textos meramente para resolver exercícios de compreensão/interpretação, nos quais foram elencadas opções de questões de múltiplas escolhas e/ou ‘marque x’. Contudo, a prática de leitura pelo viés bakhtiniano visa “transpor a materialização linguística, tornando-a uma atividade voltada para a comunicação, ou seja, a leitura como uma prática de linguagem integral, contextual e com valores enunciativos e discursivos” (VAZ; DINIZ, 2022, p. 272).

Segundo Rossi e Meotti (2022), é na sala de aula que o professor tem a possibilidade de promover o ensino das práticas discursivas por meio do acesso a gêneros que o aluno não conhece – o uso mais elaborado da língua –, a fim de que possa desenvolver a competência linguística oral. Para a leitura, o compromisso transcorre pelo trabalho com os diferentes gêneros discursivos e atividades que possam promover não só localização das informações explícitas, as inferências, o tema, os argumentos, as hipóteses e as antecipações do texto, mas especialmente, compreender os elementos discursivos e ideológicos que constituem os elementos contextuais e extralinguísticos.

A seguir, listamos as falas das professoras em um quadro tratando da prática discursiva da produção escrita (autônoma e compartilhada).

QUADRO 16: O trabalho com a práticas discursiva de LP – produção escrita – no contexto da pandemia

Prática discursiva	Modalidades de ensino: remoto/híbrido e presencial pós-pandemia
Produção escrita	<i>Na produção de texto, no ensino remoto, eu só lia, né? Não tinha como reestruturar com ele. No híbrido, já, com certeza, foi mais fácil. Você conseguia reestruturar estava lado a lado, melhor ainda do que no presencial, né? Ia mais além. A forma melhor foi no híbrido, atender o aluno individualmente na produção escrita, era pouco aluno, porque a gente faz a correção ali com um aluno, no momento, você consegue compreender o que ele quis escrever. Ele vai lá, retorna, é uma construção, né? Agora, com uma turma de 30 alunos, a gente tenta, né? Mas não é todo mundo que a gente vai conseguir atender numa aula, numa semana, é um trabalho mais lento. (Professora Cátia)</i>

(continua)

Prática discursiva	Modalidades de ensino: remoto/híbrido e presencial pós-pandemia
Produção escrita	<p><i>No ensino remoto, onde as crianças é, tinham oportunidade de fazer isso em casa a sós, né? Nós fazíamos em 3 momentos, né? Essa atividade, ela vinha, era feita uma correção, uma prévia, algumas orientações eram colocadas na folha e ela retornava para essa criança. Nós sabemos que, em um momento só, não dá pra, né? Fazer todas as correções e organizar a reestruturação de texto, né? Então, [...] enviávamos em um momento, ela retornava passado um período de 15 dias, nós retornávamos com essa produção para criança, para que ela verificasse o que ela podia melhorar ou acrescentar, ou tirar daquilo ali. E dessa maneira, a gente fazia em média umas 3 vezes, e esse texto retornava para o aluno e para nós. E no híbrido? facilitou, né? o período também era quinzenal. Então, nós fazíamos ali uma produção com a criança e, nesse período de 15 dias, aí fazíamos a correção, organização, tudo. Quando ele retornava, nós complementávamos. No híbrido, com uma prévia organização, nós conseguimos. (Professora Dulce)</i></p>
A prática discursiva da produção escrita e refacção textual foi satisfatoriamente trabalhada?	<p><i>Não, não deu pra trabalhar tudo o que tem que ser trabalhado numa, numa reestruturação de texto? Ela demanda muito tempo, né? E nós não tínhamos esse tempo hábil com a criança. Nós tínhamos conteúdo pra, é, inserir novamente. Sanar as dificuldades da criança e realmente o tempo era curto para tudo isso. Mesmo no híbrido, nós tínhamos uma gama muito grande de conteúdo para dar conta também, né? E a reestruturação, a produção, ela toma muito tempo do professor, do aluno, né? (Professora Dulce)</i></p>
	<p><i>Durante o remoto não, porque a prática da reescrita que era complicada, a gente não conseguia orientar eles para poder reescrever, né? Porque isso é uma prática que a gente faz com eles. Você tem que explicar e o aluno tem que fazer na hora, né? Agora já quando a gente voltou o híbrido não, porque daí aí foi até melhor, porque daí com menos alunos na sala, o aluno fazia o texto, a produção escrita, você lia e já fazia as alterações. Ele ia lá, já arrumava e já entendia o que era pra fazer. (Professora Érica)</i></p>
	<p><i>Na pandemia, não! Por causa da falta de contato, a falta de interação, da interação do professor e aluno. (Professora Bianca)</i></p>

FONTE: A autora (2023)

Conforme o exposto, naquela conjuntura, as professoras ficaram impossibilitadas de propor um direcionamento eficaz às práticas discursivas, inclusive para a produção escrita e reescrita colaborativa. Concordamos com a afirmação da professora Dulce quando diz que: “Nenhuma dessas práticas pôde ser trabalhada com um percentual de aproveitamento grande, sem a presença do aluno com o professor, esse contato é fundamental!”.

Nesse ponto, como já discutido no capítulo 2, na seção: 2.3, a produção escrita trazida pela PPC (2020) tem como princípio básico a sequência de certas etapas/estratégias para o

procedimento da produção escrita no contexto da sala de aula: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. Ou seja:

No contexto de produção de textos, a palavra, a responsividade, a interação exercem papel relevante, principalmente a responsividade, no tocante ao processo de produção de escrita em si, a considerar-se suas etapas: planejamento, execução/textualização, revisão, reescrita e avaliação, sendo evocadas pelo sujeito autor à medida em que a elaboração discursiva ocorre em sua consciência, a partir do contexto enunciativo e do objetivo comunicativo a ser alcançado. (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 222)

De acordo com o excerto, a prática de produção escrita é um trabalho que demanda planejamento, tempo e, sobretudo, constrói-se no chão da sala de aula, por meio da “intervenção ativa do professor e um trabalho com a língua viva, nas diferentes práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística) que garantirá o domínio da comunicação discursiva” (ROSSI; MEOTTI, 2022, p. 258). Além disso, para a produção escrita, a multiplicidade de textos produzidos nos diversos campos de atuação deverá estar inserida no dia a dia da sala de aula, pois se constitui na base do ensino e aprendizagem da linguagem no ensino fundamental. Já que:

[...] ensinar a escrita é um processo contínuo em que são apresentadas aos alunos necessidades reais de escrever. Isso porque estamos a todo momento interagindo com o outro, buscando uma resposta ao nosso texto, que compreendemos na perspectiva dialógica da linguagem como enunciados. Essa busca constante é inerente ao processo de interação. (ROSSI; MEOTTI, 2022, p. 260)

Nessa perspectiva, compreendemos que a escrita e a reescrita do texto devem estar atreladas aos usos sociais em situações de interação com o outro. E a prática da análise linguística deve perpassar de forma “integrada às práticas de leitura/escuta e a produção de textos mediadas pelos gêneros do discurso [...]” (RODRIGUES; ACOSTA PEREIRA, 2021, p. 169).

Com essa compreensão, afirmamos que a prática de produção escrita na modalidade remota, e mesmo no ensino híbrido, não se efetivou totalmente, apesar dos inúmeros esforços das professoras, porquanto diversos fatores foram elencados por elas que impossibilitaram o efetivo trabalho com a produção escrita (autônoma e compartilhada) numa perspectiva dialógica de linguagem. As etapas da escrita consideradas de extrema relevância para a produção escrita ficaram comprometidas sem a real presença do aluno, sem o contato visual do aluno com seu professor, mediante a devolutiva por meio do disposto de mensagem de

WhatsApp. Assim, a revisão da escrita por meio das atividades impressas acabou não concretizando, já que, em uma “perspectiva enunciativa orienta a um trabalho conjunto, em movimento dialógico de abordagem” (MENEGASSI *et. al.*, 2019, p. 218).

Tampouco na modalidade de ensino híbrido foi possível concretizar o trabalho com a escrita numa perspectiva dialógica da linguagem, pois as professoras tinham uma enorme gama de conteúdos para dar conta. Nesse sentido, a professora Bianca conclui:

A criança teve pouco contato com a escrita, quase nulo. Devido às atividades serem, na maioria, todas impressas, aí a escrita foi bem restrita. [...] ficou assim, muito direcionada às apostilas (atividades impressas) né? E a gente percebia também que, muitas vezes, nem era criança que fazia as atividades, eram feitas por adultos ou pelos irmãos. (Professora Bianca)

No entanto, na passagem do ensino híbrido para o presencial, as professoras depararam-se com novos desafios em relação às práticas discursivas, e foi preciso pensar, também, em novas proposições e estratégias para a recuperação da aprendizagem. Acerca das defasagens e estratégias, organizamos um quadro apresentando as seguintes considerações das professoras:

QUADRO 17: Da defasagem e das estratégias no ensino de LP, pós-recesso pandêmico

Dos grandes problemas encontrados na modalidade do ensino presencial pós pandemia
<i>[...] parecia que eles tinham desaprendido até de copiar do quadro [...]. Parecia que a escola era uma coisa tão distante deles! Então, assim, até aquelas primeiras orientações, coisas que a gente faz lá no quinto ano, no início do ano, é um dia ou no máximo 2 dias. Então, do remoto para o híbrido, a gente levou cerca de uma semana ou duas, aquela adaptação: questão de cabeçalho, de copiar no quadro, da leitura individual, da leitura coletiva, da leitura coletiva então virava uma confusão, eles não conseguiam assim, ler no coletivo.</i> (Professora Érica)
<i>Houve uma ruptura, né? No processo de alfabetização, eles não tiveram a sequência da alfabetização. Agora, chegam no quinto ano, o que eles deveriam saber pelo menos decodificar para a gente poder trabalhar as dificuldades, os gêneros e a função social da escrita, não sabem ler. Tem um aluno que não copia nem a letra cursiva e nem a caixa alta. Veio do Paraguai, alunos da fronteira, que chega aqui [...].</i> (Professora Cátia)
<i>A defasagem, com certeza! Alunos de quinto ano precisando/terminando aí a alfabetização, a escrita totalmente errônea, com muitas falhas de ortografia e tudo mais. [...]. Ele tem que parar e voltar nessas partes aí, né? Diferente de antes, ele, onde ele tinha ali três ou quatro alunos com essas dificuldades, hoje ele encontra aí mais da metade da sala com esse tipo de dificuldade.</i> (Professora Dulce)
Das estratégias utilizadas para a superação da defasagem de aprendizagem dos alunos
<i>A gente retomava uma coisa ou outra do outro trimestre, sempre dava dois passos para frente e um para trás, era essa a nossa maneira, a nossa estratégia de trabalhar. [...] eu sempre tentei atender eles de forma individualizada na sala, [...]. Tinha 28 alunos na sala. Nossa! Tinha dia que a gente só retomava os conteúdos, trazia material concreto [...], reforço do sábado [...] para tentar sanar um pouco dessas defasagens que ainda eram muito presentes.</i> (Professora Aurora)

(continua)

Das estratégias utilizadas para a superação da defasagem de aprendizagem dos alunos

Quando voltou, teve que se fazer várias atividades diferenciadas, né? Teve atendimento individual, porque cada um veio de um nível, teve criança nem bem alfabetizada estava. Daí teve que trabalhar tudo paralelamente. Teve que ser feita apostila de alfabetização, material extra, né? Daí os livros, leitura em sala, leitura da professora, leitura deles. [...] teve reforço no contraturno, eles eram atendidos duas vezes na semana, quatro horas por dia. (Professora Bianca)

Nós fizemos avaliação com todas as crianças [...], verificamos o nível que eles se encontraram, quais eram as dificuldades e dentro de uma sala de aula, ali nós tínhamos ali 3 a 4 níveis e o professor tinha que trabalhar com essas crianças o mesmo conteúdo de formas diferenciadas, dependendo do grau da dificuldade da criança. Isso aí gerou um desgaste muito grande pro professor, porque a recuperação paralela, a gente sabe que [...] tem que acontecer a todo momento, né? Mas ali era algo diferente! Eram níveis diferentes. Crianças que os pais não ajudaram em nada e eles voltaram zerados, crianças que tinham dado continuidade [...]. Então, esse momento aí foi um momento bem desgastante! (Professora Dulce)

FONTE: A autora (2023).

Para a discussão dessas considerações, citamos ainda o depoimento da Secretária da Educação, Maria Justina da Silva, dado ao portal de notícias CGN⁹⁷, no mês de junho de 2021, a respeito do retorno das aulas presenciais:

Observamos uma grande necessidade de organizar o planejamento para recuperar o tempo que eles ficaram com as atividades remotas. Mesmo com todo acompanhamento, é muito difícil trabalhar com crianças na idade de alfabetização de forma não presencial. Temos um grande desafio pela frente para retomar o trabalho pedagógico, com afeto e empatia. (EDUARDO, 2021, s.p.)

Então, de antemão, já sabíamos que teríamos pela frente grande desafio: além da questão pedagógica, teríamos que trabalhar o acolhimento e a afetividade dos estudantes, porque as crianças estavam afastadas há mais de um ano da sala de aula. Por isso, entendemos quando a professora Aurora enfatizou: “[...]tinha dia que a gente só retomava os conteúdos [...]”. E da sua analogia: “sempre dava dois passos para frente e um para trás, era essa a nossa maneira, a nossa estratégia de trabalhar”.

Essa retomada era imprescindível, visto que o aluno do 4º ano, em 2022, foi aquele que cursou apenas o 1º ano no presencial; o aluno do 5º ano, por sua vez, cursou o 1º e o 2º anos na modalidade presencial. Ambos vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem por meio das atividades impressas. Assim justifica-se uma das razões das defasagens acentuadas na aprendizagem das práticas discursivas.

⁹⁷ Disponível em: <https://cgn.inf.br/noticia/448274/foz-do-iguacu-retorno-das-aulas-presenciais-seguindo-protocolos-e-defendido-pela-secretaria-da-educacao>. Acesso em jan. de 2023.

Na realidade, apesar de todo o planejamento das atividades remotas, as professoras não tiveram resultados satisfatórios em relação ao ensino da LP e, no retorno das aulas presenciais, tiveram que se desdobrar para dar conta das disparidades em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos presentes na sala de aula. Demandou um tempo maior para elaboração de estratégias condizentes a cada nível e, além de tudo, procurar meios eficazes para o processo de alfabetização, já que alguns alunos do 4º e 5º anos, não estavam totalmente alfabetizados. E isso gerou grande ansiedade, preocupação e frustração por parte das professoras.

Ao passo disso, solicitamos às participantes desta pesquisa que respondessem: Qual avaliação você pode fazer quanto ao contexto vivenciado por você, como professora do componente curricular de LP? Inserimos aqui as respostas das professoras Cátia e Dulce:

A gente não podia mudar a situação, a gente teve que se adequar, trabalhar com o que a gente tinha e foi o que a gente fez, o que eu fiz, né? O que eu posso fazer agora? É dar todas as oportunidades dentro dos limites da escola, para que ele possa recuperar. E mesmo que não consigo agora isso, vai ter uma continuidade no sexto, no sétimo ano, né? E aí, a gente espera também que a família possa dar um apoio [...]. Eu, acredito um pouco, né? Porque os pais foram obrigados a parar um pouco, a escola cobrou, o Conselho escolar cobrou. E muitos que não acompanhavam tiveram uma necessidade de acompanhar. E talvez, eles (os pais e/ou responsáveis) tenham visto como é importante, né? Aquele trabalho ali com a criança em casa. Sempre foi deixado tudo pra escola. [...] Houve mais participação da família na época do remoto, com certeza! Nem que foi por obrigação, mas houve. E acredito que alguma porcentagem disso vai ter sido incorporado no comportamento das pessoas, né? E ali, os pais perceberam o desafio, que não é fácil ensinar, é complexo! (Professora Cátia)

É, eu falo assim que a criança perdeu, o professor perdeu também, porque nós enxergamos assim: que quando nós não conseguimos, a gente se frustra, sim! Não adianta falar que não! Então, quando a gente se depara ali com um número grande de alguns, com muita defasagem. E infelizmente, se vendo obrigado a levá-los para frente, mesmo com tudo isso! É, é frustrante! E eu me senti muito frustrada no final do ano letivo. É analisando ali, vendo o grau que as crianças se encontravam e essas crianças indo para um nível superior, mesmo não estando preparados para aquilo!? Eu, acredito que isso aí vai, isso aí vai, vai tempo, uns 2 anos aí para recuperar. (Professora Dulce)

Posto isso, averiguamos as inúmeras limitações enfrentadas pelas professoras no retorno do ensino presencial, fazendo-se necessário gerenciar um trabalho colaborativo entre todos os segmentos da sociedade. Foi preciso desempenhar/traçar estratégias, a fim de reverter o quadro agravante da defasagem do ensino/aprendizagem de LP e, a partir de então, recompor a aprendizagem das crianças/estudantes.

Por sua vez, as políticas públicas precisam proporcionar capacitação aos professores em relação aos recursos tecnológicos digitais, oferecendo condições condignas de recursos físicos e emocionais para o trabalho docente e, sobretudo, não colocar toda a responsabilidade da defasagem do ensino “nas costas do professor”, pois não somos os responsáveis pela pandemia e, tampouco, pelas desigualdades sociais. A família, a partir de agora, pode compreender o quão essencial é o papel do professor na sociedade e, quiçá, possa emergir um novo olhar, uma nova atitude, de maior valorização e respeito ao trabalho do profissional de educação.

Pois, como a professora Cátia relatou: “*E ali, [no ensino remoto] os pais perceberam o desafio, que não é fácil ensinar, é complexo*”! Asseguramos que não se ensina só porque se sabe determinado conteúdo, mas porque ‘ensinar’ requer práxis pedagógica, própria da atuação do professor, que o habilita para conduzir o saber, planejando e elaborando todas as etapas do aprendizado, além de intervir e alterar o percurso metodológico, com vistas a proporcionar o sucesso do ensino e aprendizagem das crianças/estudantes.

Portanto, ensinar é uma ação complexa, e foi ainda mais nas modalidades de ensino remoto e remoto/híbrido e, principalmente, no retorno do ensino presencial pós-pandemia. As professoras se frustraram ao se depararem com inúmeras defasagens em relação ao ensino de LP. Assim, mais uma vez, se viram na condição e na obrigação de se “(re)inventarem” para dar conta dos novos desafios emergentes da modalidade do ensino presencial, ou seja, a recomposição da aprendizagem⁹⁸.

Assim, para encerrarmos a discussão, diante de tudo o que foi experienciado pelos profissionais da educação naquele cronotopo específico dos desafios e de todas as agruras e dos aprendizados positivos ou não, questionou-se às professoras: “Se fosse para você deixar uma mensagem/reflexão para os futuros professores de tudo o que você vivenciou no ensino de língua portuguesa no ensino remoto, o que você gostaria de deixar registrado?”

Eu aprendi muito com a pandemia. A pandemia foi um tempo muito difícil pra todo mundo! Então, eu aprendi muito, eu cresci muito como profissional e, a gente percebe o quanto a gente é forte, quanto a gente é capaz, quando a gente não tem outra saída. Quando a gente tem que mostrar, a gente tem que correr atrás, a gente tem que fazer as coisas. Então, eu digo assim: que a educação vale a pena! É o único meio da gente transformar o mundo para melhor é por meio da educação. (Professora Aurora)

⁹⁸ Damasceno *et al.* (2022, p. 07) explicam que “O Instituto Natura e a Fundação Lemann lançaram, no dia 24 de fevereiro de 2022, o documento ‘Recomposição das aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia’”. A fim de mitigar os impactos que a pandemia da Covid-19 causou no ensino e na aprendizagem dos estudantes, o termo – recomposição da aprendizagem – acabou ganhando visibilidade, pois a compreensão dada é de que não estamos recuperando os conteúdos, mas sim recompondo a aprendizagem, já que na modalidade de ensino remoto muitos alunos sequer tiveram a oportunidade de aprender.

A mensagem é aproveitar todo o tempo que você tem com o seu aluno, porque dias piores vivenciamos! [...] A gente tem que estar preparado! Muitos professores entraram em colapso, né? Mas eu acredito que os professores estarão mais preparados pra isso. E o mundo tem que ir se adequando cada vez mais, a uma pós-pandemia e a esse mundo virtual. Eu acredito que desafios, se acontecer novamente, serão menores. E os professores que virão, já são resultado de um trabalho também, assim feito, né? (Professora Cátia)

Que o amor pela profissão, ele sempre fala mais alto! [...] que se, porventura, surgirem outras, outras intempéries aí, que possam atrasar e/ ou barrar o processo de educação das crianças, nós deixamos [...] uma mensagem de otimismo, que eles vão conseguir! Assim, como nós, conseguimos achar mecanismos e procurar maneiras de estar melhorando. Eles vão conseguir também! Mas a gente tem que estar preparado, preparado para o que der e vier. Deus me livre! (Professora Dulce)

Dos discursos aqui proferidos pelas professoras partícipes desta pesquisa, pautamo-nos no discurso da professora Cátia: “[...] *desafios, se acontecer novamente, serão menores. E os professores que virão, já são resultado de um trabalho também, assim feito, né?* A partir dessa reflexão dada pela docente, compreendemos que “é na relação dialógica com os outros que o sujeito vai se reconhecendo como ser no mundo, capaz de agir, de pensar, de tomar atitudes, de decidir, de mudar o rumo das coisas, de transformar a sua realidade e, conseqüentemente, a realidade dos outros”. (COSTA-HÜBES, 2022, p. 192).

Assim, esperamos que, diante de tantos desafios que experienciamos no ensino de LP, na pandemia, haja tomada de consciência por parte dos governantes, com o estabelecimento de políticas públicas em prol de um ensino de LP com qualidade para os filhos da classe trabalhadora no cronotopo pós-pandêmico, visando, sobretudo, o diálogo com seus pares e não mais a imposição de um ensino emergencial improvisado.

Posto isso, é preciso que os profissionais da educação se fortaleçam em prol das lutas e na resistência, combatendo todas as formas de opressão de que o sistema capitalista lança mão, tendo em vista a defesa da escola pública e transformadora, comprometida na construção de um projeto educacional emancipatório para as gerações futuras. Nas palavras de Orso (2022, p. 15):

o convite à resistência e combate ao desmonte da escola e do rebaixamento do papel e da importância do professor, o combate a minimização dos conteúdos e a alienação ao ensino, reduzido as necessidades instrumentais, imediatas e elementares, destinadas apenas e, quando muito, a sobrevivência, em benefício do mercado.

Ainda nos apontamentos de Orso (2022), compreendemos que é inadmissível que a categoria negue sua condição de classe e realize um trabalho a favor daqueles que exploram, dominam e expropriam não só os produtos materiais do seu labor, mas das condições adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades, de emancipação e humanização. Ademais, anunciamos: “Não somos super-heróis, somos profissionais da educação que merecem respeito e um local de trabalho de qualidade, com materiais e suportes tecnológicos e pedagógicos. A educação merece um real investimento” (PASINI *et al.*, 2021, p. 18.190).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEMPO DE ESPERANÇAR

No ano de 2020, iniciamos o planejamento das aulas na rede municipal de Foz do Iguaçu para prosseguir com mais um ano letivo. Mas tão logo, no início das atividades escolares, fomos surpreendidos com a chegada da Pandemia de Covid-19, em todos os continentes do mundo. A doença do Novo Coronavírus causou a morte de milhares de pessoas e impossibilitou a continuação de vários serviços em diversos setores na sociedade, inclusive no setor educacional. Para a preservação da vida, instauraram-se os protocolos de isolamento social.

Naquele cronotopo, a maneira encontrada pela maioria dos governantes para prosseguir com o ensino foi a implantação emergencial do ensino remoto. De tal sorte, vivenciamos distintas modalidades de ensino, as quais exigiram dos professores uma rápida e forçosa adaptação. Os professores buscaram novas formas de aprender e ensinar por meio das atividades impressas e, claro, para a interação do professor com o aluno, fez-se necessário fazer uso dos recursos tecnológicos digitais, mesmo precarizados.

Diante daquele cenário novo e desafiador, motivada por minha trajetória profissional enquanto coordenadora pedagógica/professora – e, também, como acadêmica do PPGEn –, pude acompanhar e vivenciar as dificuldades, os anseios, as angústias e os desafios impostos pelos ensinos remoto e híbrido concernentes ao ensino e à aprendizagem das práticas discursivas de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção de textos no ensino fundamental I – anos iniciais. A partir desse cenário, elaboramos a **pergunta** desta pesquisa: Como os professores vivenciaram o processo da modalidade dos ensinos em relação ao ensino das práticas discursivas de língua portuguesa?

Em virtude da problematização apresentada, elaboramos o **objetivo geral** desta dissertação: investigar as percepções e os desafios vivenciados pelas professoras do ensino fundamental I (4º e 5º ano), em contexto pandêmico, nas modalidades de ensino presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, em relação ao ensino das práticas discursivas de Língua Portuguesa, naquele cronotopo pandêmico específico de março/2020 até março/2022.

Assim, os desafios e as percepções de cinco professoras de uma referida escola municipal de Foz do Iguaçu foram visualizados nas páginas desta pesquisa de dissertação. Para tanto, essa investigação se encontrou organizada em três etapas e, para cada etapa, elencamos um objetivo específico.

Na primeira etapa, atendemos ao **primeiro objetivo específico**: realizar revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa no ensino Fundamental I (anos iniciais) nos documentos educacionais vigentes – na esfera federal, a BNCC (2018); na esfera estadual, a RCP (2019); e, na esfera municipal, a PPC (2020) –, além de outras leituras provindas das discussões críticas dos autores que tratam do ensino de LP nos documentos oficiais, cuja finalidade foi evidenciar/compreender a organização das práticas discursivas de LP e os construtos teóricos existentes que perpassam tais documentos. Consideramos, ademais, de que forma a concepção de gêneros discursivos vem sendo discutida/compreendida como objeto de ensino de LP e se, de fato, há aproximação e/ou distanciamento da concepção dialógica da linguagem, segundo a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, preconizada na BNCC e nos documentos educacionais subsequentes.

O **segundo objetivo específico** voltou-se para a análise dos documentos oficiais do contexto pandêmico; foram utilizados os Decretos Municipais e as Instruções Normativas da SMED e outros documentos legais que definiram medidas e orientações às instituições educacionais para o enfrentamento da pandemia decorrente da Covid-19. Com base nas normas exaradas nesses documentos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, refletimos sobre as repercussões dessas medidas e orientações nas instituições de ensino, sobretudo, em uma das escolas da rede pública municipal de Foz do Iguaçu.

No que concerne à terceira etapa, que diz respeito à aplicação dos instrumentos de geração de dados – os questionários e as entrevistas semiestruturadas – atendemos ao **terceiro e último objetivo específico**: descrever e discutir as percepções e os desafios vivenciados pelas professoras do 4º ao 5º ano, a respeito das modalidades presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, concernentes às práticas discursivas de língua portuguesa dos anos iniciais. Os instrumentos de geração de dados foram aplicados em momentos distintos, além da observação participante por parte da professora-pesquisadora.

Os objetivos traçados para a investigação foram contemplados e podemos responder ao primeiro objetivo desta pesquisa: da revisão dos documentos normativos vigentes (na esfera federal, estadual e municipal), foi possível inferir que, de modo geral, a BNCC contempla alguns conceitos bakhtinianos como: gêneros discursivos, enunciados, esferas/campos de circulação de discursos. Contudo, ainda há lacunas no documento basilar em relação à compreensão da concepção de linguagem sob uma perspectiva dialógica.

Quanto ao documento estadual, o RCP, é possível verificar que, ao mesmo tempo em que aponta para um ensino dentro da perspectiva dialógica da linguagem, também assinala para um ensino da língua que se aproxima da perspectiva da base estruturalista saussuriana, trazendo

certa indecisão ao professor quanto aos construtos teóricos. No documento municipal – PPC – a concepção de linguagem que subsidia o Componente Curricular de Língua Portuguesa é denominada concepção interacionista e dialógica da linguagem. De acordo com o nosso estudo, compreendemos que se tratam de duas concepções de vertentes teóricas distintas: a concepção de linguagem interacionista e a dialógica da linguagem.

Portanto, ao contrário dos demais documentos normativos, o documento da PPC ainda é o que traz maiores esclarecimentos no quesito dos pressupostos teórico-metodológicos aos anos iniciais, a fim de subsidiar o professor em sua práxis para o trabalho com as práticas discursivas em sala de aula, no viés da concepção dialógica de linguagem pelos pressupostos bakhtinianos. Além disso, observamos que os aportes teóricos que embasam esse documento precisam ser mais bem discutidos, estudados e analisados pelos professores da rede. Já que ensinar LP sob a perspectiva dialógica da linguagem significa partir de situações reais de uso da língua, pois a língua é viva e dialógica.

Em segundo lugar, respondendo ao objetivo específico, em relação aos documentos oficiais instituídos no contexto pandêmico, especialmente os Decretos Municipais e as Instruções Normativas da SMED, analisamos, refletimos e discutimos sobre as normas e as repercussões dessas medidas e orientações nas instituições de ensino, sobretudo, em uma das escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Podemos afirmar que os professores foram criativos e dinâmicos, encontrando possibilidades para o enfrentamento e a resolução dos encaixos e percalços a que foram submetidos por meio de tantas demandas instituídas pelos decretos e normativas. Entretanto, pelo porte da escola, na qual a vulnerabilidade social se incorpora no processo com força considerável, somado à falta dos recursos tecnológicos, tudo isso prejudicou o acesso igualitário do ensino remoto às crianças/estudantes da classe trabalhadora quando comparado com o ensino privado.

Para o terceiro e último objetivo específico desta investigação, nos atentamos em responder à pergunta da pesquisa e ao seu objetivo geral. As cinco professoras participantes desta investigação afirmaram que atuaram no ensino fundamental I e experienciaram distintas modalidades de ensino: presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, devido às necessidades do isolamento social para o enfrentamento da pandemia da Covid-19 e que, de fato, a ausência do aspecto interacional (nesse caso, físico) na modalidade de ensino remoto dificultou o processo de ensino e aprendizagem das práticas discursivas de LP, com real significância para as crianças/estudantes dos anos iniciais, de acordo com a concepção de linguagem preconizada nos documentos normativos, a concepção enunciativo-discursiva.

Com a análise dos questionários, das entrevistas e da observação participante por parte da professora-pesquisadora, tornamos evidentes os desafios vivenciados pelas professoras no ensino de LP, e que ainda vivenciam, mesmo após o retorno da modalidade de ensino presencial pós-recesso pandêmico. Dos inúmeros desafios apontados pelas docentes, categorizamos os três principais: i) o uso das ferramentas tecnológicas; ii) a sobrecarga do trabalho docente; e iii) os desafios no ensino das práticas discursivas de LP nas distintas modalidades de ensino.

Naquele cronotopo específico, ficou claro que, mesmo aquela professora que apresentava certa habilidade com o uso das ferramentas tecnológicas, não estava preparada para ensinar remotamente. A escola sequer tinha as ferramentas tecnológicas necessárias para atender às deliberações da “babel” de diretrizes impostas para o ensino remoto emergencial. Evidenciou-se, então, a lacuna na formação inicial/continuada dos professores frente aos recursos tecnológicos e digitais, e de subsídios metodológicos para proporcionar uma efetiva prática educativa.

Mesmo às cegas, sem subsídios didático-metodológicos e com recursos precarizados, as professoras tiveram que dar conta de um novo fazer pedagógico diante das modalidades de ensino que se apresentaram naquele íterim, e experienciaram os desafios de ensinar simultaneamente em duas modalidades de ensino: o remoto e o híbrido.

Na modalidade de ensino presencial pós-recesso pandêmico, as crianças/estudantes retornaram com enormes defasagens de aprendizagem no ensino de LP. Mais uma vez, as professoras precisaram se desdobrar para dar conta das disparidades em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos existentes na sala de aula. Isso acabou demandando um tempo maior para elaboração de estratégias condizentes a cada nível e, sobretudo, para o processo de alfabetização, já que alguns alunos de 4º e 5º ano não estavam totalmente alfabetizados. Somam-se a isso as exigências/cobranças impostas para a recuperação das defasagens dos alunos para a realização da avaliação de larga escala, a Prova do Saeb, que ocorreu em tempos de enormes desafios aos professores, ainda no contexto pandêmico.

Todas essas demandas experienciadas sobrecarregaram as professoras, desencadeando o desgaste físico, mental e emocional que, por fim, fez adoecer algumas docentes (inclusive a mim, uma vez que foi muito difícil e penoso orientar/gerenciar/acompanhar o trabalho pedagógico da equipe de professores e conciliar os atendimentos a alunos/pais mediante as distintas modalidades de ensino experienciadas). As professoras anunciaram que vivenciaram, e ainda vivenciam, novos desafios e também frustrações, já que a atual modalidade de ensino presencial pós-pandêmico requer do professor um trabalho ainda mais dinâmico e diferenciado

visando à superação das defasagens do ensino e aprendizagem resultantes das modalidades do ensino emergencial vivenciado.

Dessa maneira, constatamos que o ensino e a aprendizagem de LP não se efetivaram completamente, já que, nas atividades remotas impressas quinzenais, os modos de interação discursiva não foram suficientes para a apropriação das práticas discursivas como a leitura/escuta, a oralidade, a análise linguística/semiótica, a compreensão/interpretação, a produção de texto e tampouco a refacção textual.

Considerando todas essas vicissitudes, reiteramos que foram imensos os desafios experienciados pelas professoras no ensino de LP dos anos iniciais. Ademais, esta pesquisa proporcionou a reflexão e a conscientização da grande importância dos estudos dos documentos oficiais, com o propósito de compreender as incongruências que perpassam o ensino da língua portuguesa, para que o professor dos anos iniciais possa questionar e revelar as dificuldades encontradas nesses documentos normativos.

Esta pesquisa permite, ainda, contribuir com o meio acadêmico, a fim de suscitar análises e reflexões por parte de acadêmicos, estudantes dos cursos de graduação de Pedagogia e Letras – formação de docentes –, para que mesmo na contramão de um currículo impositivo indeciso na sua base, esses profissionais e/ou futuros profissionais possam, de fato, concretizar um trabalho com a linguagem voltado para um ensino que vise à formação de cidadãos dignos dos seus direitos e deveres.

Em tempos de pandemia, no espaço de 2020 e 2022, em plena era da cultura digital, a escola pública enfrentou estratégias e medidas emergenciais sem planejamento para a continuidade do ensino. Na realidade, nada, ou quase nada, mudou em relação ao ensino em tempos de calamidade pública, ou seja, da gripe espanhola de 1918 à pandemia da Covid-19 – após passado pouco mais de cem anos; a educação ainda não é considerada a pauta principal nas políticas públicas e nas políticas educacionais.

As reformas educacionais, desde então, cerceiam e restringem a autonomia do professor em sala de aula, pois prioriza o ensino por meio de aprendizagens essenciais e competências, além de aferi-las por meio de testes padronizados e, assim, gerenciar o controle do que deve ser ensinado em prol dos interesses da ideologia da classe burguesa, “que sabe exatamente que tipo de trabalhador e cidadão (consumidor) deseja formar para manter vivo o modo de sociabilidade instituído sob os valores do capitalismo” (LIMA; SENA, 2020, p. 27).

Isso acentua ainda mais a desigualdade social, uma vez que o ensino público está em desvantagem com o ensino privado, o que ficou bastante evidente na pandemia, principalmente em relação à precariedade dos aparatos tecnológicos na escola pública, sobretudo em relação à

ausência de uma formação/capacitação básica para o docente trabalhar com as tecnologias, em prol de um ensino voltado a uma educação transformadora e emancipatória para as crianças/estudantes da classe trabalhadora.

Considerando o fato de não sabermos se, em um futuro próximo, teremos novas situações imprevisíveis como esta, as quais necessitariam de estratégias emergenciais na educação, faz-se estritamente pertinente que haja discussões, análises e reflexões por parte da esfera educacional no tocante ao ensino da língua portuguesa e, sobretudo, aos impactos proporcionados pela pandemia e suas implicações laborais, socioafetivas e pedagógicas.

Enquanto pesquisadora, vejo a responsabilidade de ter desenvolvido esta investigação e, quem sabe, chamar à atenção dos gestores públicos, a fim de que possam abrir espaço para discussão e implantação de novas políticas públicas que visem a uma educação como fazer dialógico, comprometida na construção de um projeto educacional emancipatório, e não a alienação que se vivenciou, reduzindo o ensino da LP às exigências de uma babel de normatividades.

Por fim, reportamo-nos às palavras de Paulo Freire (1992, p. 110-111): “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!”

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volóchinov. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. p. 109-132.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de Linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação básica: leitura e análise linguística. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021b. p. 385-418.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. Apresentação. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 7.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

ALESSI, Sandra Mara *et.al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. **Universidade e Sociedade**. Brasília, nº 67, p. 8-21, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf Acesso em jan. de 2023.

ALESP, Assembleia Legislativa de São Paulo. **Nova ação no STF poderá reverter o congelamento de 18 meses para quinquênio, sexta-parte e licença-prêmio**. 21 de mar. de 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=435404#:~:text=Em%20maio%20de%202020%2C%20o,computado%20em%20janeiro%20de%202022>. Acesso em fev. de 2023.

AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP**. Cascavel: AMOP, 2020.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação**, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em:

<<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>
> Acesso em set. de 2022.

ANDRADE, Mikaely Silva; SILVA, Maryanna Labelli de Mélo; MELO, Natália de Oliveira. Desafios da educação remota em tempo de Covid-19: um estudo de caso com professores do agreste de Pernambuco. **Educação Contemporânea: Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1. p. 07-50, 0 jan. 2021. Editora Poisson. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36229/978-65-5866-020-0>. Acesso em jul. de 2021.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de Leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/leitura-e-ensino-de-lingua/>. Acesso em nov. de 2022.

APP. Núcleo Sindical Foz do Iguaçu. **Pedagogas(os) de Foz lançam manifesto por educação de qualidade e contra improvisado da ‘EaD’**. 2020. Disponível em: <https://www.appfoz.com.br/pedagogasos-de-foz-lancam-manifesto-por-educacao-de-qualidade-e-contra-improvisado-da-ead/?fbclid=IwAR2hy7udI1W89dmzaPib2VAWJ3Y4gWe1yCOD9iuvjJnjZLojBPVTq2TnCn8>>. Acesso em set. de 2022.

ARNDT, Klalter Bez Fontana; CRUZ, Dulce Márcia. O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 644-660, 17 dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p644-660>. Acesso em ago. de 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2018. Disponível em: < <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166> > Acesso em ago. de 2022.

BAUMGÄRTNER, Carmen Terezinha. Ensino de Língua Portuguesa em perspectiva enunciativa e discursiva. *In*: BAUMGÄRTNER; Carmen Teresinha *et al.* **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 39-56.

BELOTI, Adriana *et al.* Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 385-418.

BERTIN, Diana Maria Schenatto; ANGELO, Cristiane Malinoski P. A Leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.

BOF, Alvana Maria. Quais são os níveis adequados de aprendizado para os estudantes brasileiros da educação básica: construindo uma proposta nacional. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional da Educação**, Brasília, v. 6, p. 05, 2 maio 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/9786558010531.ceppe.v6.5376>. Acesso em jul. de 2022.

BOLSONARO volta a chamar medidas contra o vírus de histeria. **CNN Brasil**. 17/03/ 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-volta-a-falar-em-histeria-e-diz-que-medidas-contra-coronavirus-afetam/>. Acesso em 31 ago. de 2022.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição da; KRAEMER, Marcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-40.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-32.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010. https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/40868/20863/&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=1&d=11969546619947389953&ei=Eu0WZIWCLJWsmgG17ZrgDg&scisig=AAGBfm34GCyDEbKd0SRucfa75kEmL0nv6g. Acesso em: mar. de 2023.

BRANDÃO, Ana Paula da Costa Lacerda; PERES, Maria Angélica de Almeida. A Influenza Espanhola. **História da Enfermagem: História da enfermagem e saúde em situações de crise sanitária**, [s. l], p. 55-57, 10 ago. 2020. Disponível em: <http://here.abennacional.org.br/here/v11/especial/a6.pdf>. Acesso em nov. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em nov. de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em nov. de 2022.

_____. Universidade Aberta do Sus - Una-Sus. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**: Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. Ministério da Saúde, 11 de março de 2020. 2020c.

Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020**. Reconhece, para fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2020d, a ocorrência do estado de calamidade pública, [...]. Gov.br. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 01 de abril de 2020. 2020e. DF: Diário Oficial da União, abr. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Parecer. CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 28 de abril de 2020. 2020f. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco--2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 12 de set. de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Recurso eletrônico] -Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação. 2022.

Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Síndrome de Burnout**. Go.br. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de->

Disponível em: < <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2020-Deliberacoes> > Acesso em set. de 2022.

COSTA, Expedito Wellington Chaves. O ensino de Língua Portuguesa no 4º ano e no 5º anos do Ensino Fundamental: os gêneros discursivos como estratégia. *In: MAGALHÃES, Laerte (Org.). **Análise de Discurso Crítica e Comunicação**: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política.* Teresina: EDUFPI, 2019. p. 71-94.

COSTA, Osnar da. Gripe Espanhola, Epidemia de Meningite no Regime Militar e o COVID-19 - relato de experiência por um professor de história. *In: RIBEIRO, Marcelo. Silva de Souza; SOUSA, Clara. Maria. Miranda de Sousa; LIMA, Emanuela. Souza **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível.* Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. p. 54-134. Acesso em out. de 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais da linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

_____. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 552-568, 2017.

_____. Sujeito, alteridade e excedente de visão no papel social do docente. *In: BAUMGÄRTNER; Carmen Teresinha et al. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 189-206.

CURITIBA. Estudantes da rede municipal fazem provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Prefeitura Municipal de Curitiba**, 2021.
Disponível: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/estudantes-da-rede-municipal-fazem-provas-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/61317>. Acesso em nov. de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ ago. 2008.
Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em abr. de 2022.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima *et al.* Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa Mais PAIC. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 5, n. 3, p. 01-17, 2022. (Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: mar. de 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

24/08-DIA DA INFÂNCIA. **Biblioteca Virtual em Saúde-BVS MS**. Ministério da Saúde.
Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/24-8-dia-da-infancia-2/>. Acesso em out. de 2022.

DINO. Volta às aulas presenciais revive debate sobre uso de celulares em sala de aula. **Valor Econômico**. 08 de fev. de 2022. Disponível em:<https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2022/02/08/volta-as-aulas-presenciais-revive-debate-sobre-uso-de-celulares-em-salas-de-aula.ghtml>. Acesso em dez. de 2022.

DOURADO, Malta Moreira; LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Os desafios do coordenador pedagógico na modalidade de ensino remoto no ensino fundamental. **Anais da 23ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**: as Letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história: ensino, pesquisa e extensão. Marechal Cândido Rondon-PR, Unioeste, 2021. p. 1-12. Disponível em: <https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/23jell/anais>. Acesso em out. de 2021.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EDUARDO, Paulo. Foz do Iguaçu: Retorno das aulas presenciais seguindo protocolos é defendido pela secretária da educação. **CGN**. 2021. Disponível em: <https://cgn.inf.br/noticia/448274/foz-do-iguacu-retorno-das-aulas-presenciais-seguindo-protocolos-e-defendido-pela-secretaria-da-educacao>. Acesso em jan. de 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre a aparência e a essência: protocolização dos currículos escolares e o debate pós-pandemia. **Educa**: proposta multidisciplinar em educação, Porto Alegre, v. 8, p. 01-14, 10 jun. 2021. Semanal. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>>. Acesso em jun. de 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Carlos Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular: O mundo mudou. A vida mudou e a escola precisa mudar. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 14, n. 19, p. 180-189, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/17866>>. Acesso em jul. de 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**: métodos de pesquisa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOZ DO IGUAÇU (PR). **Decreto nº 27.902, de 18 de fevereiro de 2020**. Decreta Situação de Emergência no Município de Foz do Iguaçu, devido à epidemia de Dengue. Diário Oficial nº 3.789 de 19 de fevereiro de 2020a. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4554&diario>. Acesso em: 16 de mar. de 2023.

_____. **Decreto nº 27.963, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância Internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial nº 3805, 2020b. p. 2 de 3. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4570&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Decreto nº 28.000, de 30 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública no Município de Foz do Iguaçu, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus. Diário Oficial de Foz do Iguaçu, nº 3821, 2020c. p. 4 de 30. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4570&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Decreto nº 28.055, de 20 de abril de 2020.** Consolida as medidas estabelecidas no Município de Foz do Iguaçu de controle e prevenção para o enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente da Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial nº 3839, 2020d. p. 17 de 28. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/pdf-4603&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento Anual – Educacional de Informática.** Setor de Tecnologia Educacional-2020. Foz do Iguaçu, 2020e. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=42>. Acesso em: mar. de 2023.

_____. **Decreto nº 28.093, de 30 de abril de 2020.** Altera e acresce dispositivos do Decreto nº 28.055, de 20 de abril de 2020, que consolida as medidas estabelecidas no Município de Foz do Iguaçu de controle e prevenção para o enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional [...]. Diário Oficial nº 3848, 2020f. p. 30 de 11. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/pdf-4612&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 02, de 08 de maio de 2020.** Foz do Iguaçu, 2020g. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 348/2020/GAB/SMED.** Resposta ao Ofício nº 038/2020. Foz do Iguaçu, 26 de junho, 2020h. Disponível em: <https://www.facebook.com/sinprefi>. Acesso em out. de 2022.

_____. **Decreto nº 28.303, de 13 de julho de 2020.** Dispõe sobre a retomada das atividades comerciais, estabelece novos horários de funcionamento e consolida as medidas já estabelecidas no Município de Foz do Iguaçu [...]. Diário Oficial nº 3.911, 2020. p. 3 de 21. 2020i. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/pdf-4675&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Decreto nº 28.381, de 03 de agosto de 2020.** Constitui o Comitê Municipal de Gerenciamento e Retorno às Aulas Presenciais em Foz do Iguaçu – CMGRAP. Diário Oficial nº 3.931 de 2020. 2020j. p. 5 de 51. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/pdf-4697&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento Referência para o Período de Pandemia 5º ano** – setembro a dezembro. Foz do Iguaçu: SMED, 2020k. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=42>. Acesso em: mar. de 2023.

_____. **Decreto nº 28.696, de 6 de novembro de 2020.** Institui o Protocolo Sanitário, Administrativo e Pedagógico para o retorno as aulas presenciais a ser implementado em todas as unidades escolares [...]. Diário Oficial nº 4004 de 2020. 2020l. p. 23 de 92. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/pdf-4771&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 01, de 08 de fevereiro de 2021.** Estabelece orientações para a retomada das atividades escolares de maneira remota ou híbrida no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR no ano letivo de 2021. 2021a. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em out. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 19/2021/GAB/SMED**. Orientações administrativas e pedagógicas. Foz do Iguaçu, 25 de fevereiro de 2021. 2021b. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=12064>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 5º ano – 1º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2021c. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=42>. Acesso em: mar. de 2023.

_____. **Decreto nº 29.108, de 08 de abril de 2021**. Dispõe sobre as aulas da rede municipal de ensino. Diário Oficial nº 4.122, p. 21 de 80. 2021d. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4893&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Decreto nº 29.112, de 12 de abril de 2021**. Prorroga o Decreto nº 29.078/2021, e alterações que estabelecem medidas de controle e prevenção para o enfrentamento da emergência em saúde pública [...]. Diário Oficial nº 4.125, p. 7 de 45. 2021f. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4896&diario>. Acesso em out. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 29/2021/GAB/SMED**. Horário de funcionamento nas unidades escolares e Smed/Sede. Foz do Iguaçu, 13 de abril de 2021. 2021g. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=12064>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Decreto nº 29.143, de 23 de abril de 2021**. Acresce dispositivo no Decreto nº 29.108, de 8 de abril de 2021 que dispõe sobre as aulas da rede municipal de ensino. Diário Oficial nº 4.134, p. 6 de 211. 2021h. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4905&diario>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 32/2021/GAB/SMED**. Horário de funcionamento nas unidades escolares e Smed/Sede. Foz do Iguaçu, 29 de abril de 2021. 2021i. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=12064>. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 07, de 25 de junho de 2021**. Estabelece orientações quanto ao acompanhamento pedagógico para a retomada das atividades escolares no formato híbrido no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR no âmbito de 2021. 2021j. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em out. de 2022.

_____. **Decreto nº 29.541, de 10 de setembro de 2021**. Dispõe sobre o retorno presencial das aulas da rede municipal de ensino. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, nº 4233, p. 4 de 68, 2021k. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em out. de 2022.

FRANCO, Neil. ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. *In*: GARCIA, Dantieli A.; SOARES, Alexandre S. F.

(Org.). **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 275-300.

FRANCO, Adriana de Fátima. *et al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena**: carta às professoras e professores brasileiros. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2020/04/doc-entidades-nacionais-cne-23abril20.pdf>. Acesso em set. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Revista Carta Capital**, São Paulo, v. 11, 2016. Academia.edu. Disponível em: https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educacao_banqueira. Acesso em nov. de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: como os objetivos serão rastreados. **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**. 07/04/2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em jun. de 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotski e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GEDOZ, Sueli. A interação discursiva. In: BAUMGÄRTNER; Carmen Terezinha *et al.* **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-72.

GERALDI. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011 [1984].

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em jun. de 2022.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões divergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Álvaro (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2022. p. 89-122.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino na língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de; SILVA, Anielson Barbosa da. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 115-143.

GUILLEN, Cássia Helena; DALLAROSA, Andréia Rodrigues Zoelner. A Língua Portuguesa no Referencial Curricular do Paraná e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular. **Notandum**, n. 55, p. 115-132, 2020.
Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/53954>. Acesso em nov. de 2022.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Gêneros discursivos e textuais no ensino de língua portuguesa em Timor Leste. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 72–85, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3116>. Acesso em ago. de 2022.

GUNDERMAN, Richard. Mitos que perduram sobre a ‘gripe espanhola’, a maior da história. **El País**. 21 de jan. de 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/16/internacional/1516096077_476907.html. Acesso em ago. de 2022.

KIND, Luciana; CORDEIRO, Rosineide. Narrativas sobre a morte: a gripe espanhola e a covid-19 no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LdMLvxpDHBYYgLqt8fC5SZRp/?lang=pt&format=html>. Acesso em nov. de 2022.

KRAEMER, Adriana Dias; LUNARDELLI, Mariangela Garcia; COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição. A linguagem e sua natureza ideológica. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 63-87.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANZANOVA, Luciane Sippert; SIPPERT, Alex; RIOS, Franciane Heiden. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1809>. Acesso em nov. de 2022.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC da formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição *et al.* **Diálogos Críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

LIMA, Maristela Rocha. Desafio do ser professor em tempos de pandemia educacional e condições de trabalho. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 852-866.

LOZANO, Natália de Oliveira. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020.
Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/193023>>. Acesso em maio de 2022.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 483-520.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; MARTINS, Maridelma Laperuta. O estágio supervisionado de língua portuguesa no cronotopo pandêmico: novos contornos, outros movimentos, sempre resistência. *In*: REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele Maria; BERGER, Isis Ribeiro (Org.). **Línguas, Ensino e Formação: experiências e aprendizagens da pandemia**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2022. p. 153-180.

MALANCHEN, Júlia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via Ead: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 1, n. 4, p. 15-34, jul. 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/352039683_oportunismo_do_capital_e_a_precarizacao_da_educacao_publica_via_ead_analise_a_partir_da_pedagogia_historico-critica_opportunism_of_capital_and_the_precarization_of_public_education_via_distance_educat. Acesso em nov. de 2022.

MARINOSKI, Laura Duarte; MORAES, Denise Rosana da Silva; CARVALHO, Helena Paula Domingos. A Educação básica do Estado do Paraná em tempos de pandemia. *In*: MORAES, Denise Rosana da Silva *et al* (Org.). **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 209-233. Disponível em:
<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/554>. Acesso em nov. de 2022.

MARQUES, Antônio José. Trabalho e trabalhadores no Brasil durante a gripe espanhola de 1918. **Politeia - História e Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 241-262, 2020. Disponível em:
<file:///C:/Users/Home/Documents/PANDEMIA/7432-Texto%20do%20artigo-16534-1-10-20210119.pdf>. Acesso em nov. de 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al*. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em nov. de 2022.

MENEGASSI, Renilson José *et al.* Aspectos sobre o processo da produção de textos na BNCC. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Marcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 217-244.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILLIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Revista Universidade e Sociedade**, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 32. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 32.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo. Parábola, 2006.

MOREIRA, Alceu; AMIN, Angela. **Comissão de Educação**: Projeto de lei nº 104, de 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2122561&filenome=Parecer-CE-2021-12-09. Acesso em dez. de 2022.

NASH, George H. A Pandemia de coronavírus sob uma perspectiva histórica. **Gazeta do Povo**, National Review. 12/05/2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/a-pandemia-de-coronavirus-sob-uma-perspectiva-historica/?ref=busca>. Acesso em ago. de 2022.

NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro *et al.* Participação docente na construção do ensino remoto emergencial no Ceará: primeiras aproximações. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 393-405.

NOVA ESCOLA. A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. **Nova escola**, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: mar. de 2023.

OLIVEIRA, Amanda Farias Teski *et al.* Da sala de aula às aulas remotas: um percurso cognitivo-afetivo em época de pandemia/ from classroom to remote classes. **Brazilian Journal of Development**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 18718-18732, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n2-490>. Acesso em nov. de 2022.

OLIVEIRA, Amanda Maria de; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Cronotopo. *In*: PEREIRA, Sonia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Org.). **Diálogos em Verbetes**: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 45-49.

OLIVEIRA, Camila Victória Sousa *et al.* Ensino remoto e a pandemia de COVID-19: os desafios da aplicação de aulas práticas. **Educação Contemporânea: Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 09, n. 9, ed. 1ª, p. 32-40, 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Declaração Conjunta ICC-OMS: Uma chamada à ação sem precedentes do setor privado para enfrentar o COVID-19**. 2020a. [On-line] Disponível em: <<https://www.who.int/news/item/16-03-2020-icc-who-joint-statement-an-unprecedented-private-sector-call-to-action-to-tackle-covid-19>>. Acesso em nov. de 2022.

_____. **Divulga diretrizes para ajudar países a manter serviços essenciais de saúde durante a pandemia de COVID-19**. 2020b.

Disponível em: <<https://www.who.int/news/item/30-03-2020-who-releases-guidelines-to-help-countries-maintain-essential-health-services-during-the-covid-19-pandemic>> Acesso em 30 ago. de 2022.

ONOFRE, Jaqueline de Freitas. **Revisão e reescrita textual no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: um olhar para os documentos educacionais**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

OS DESAFIOS na educação para 2021 são temas de encontro online com professores. **Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu**. 03 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-47360>. Acesso em jan. de 2023.

ORSO, Paulo José. Prefácio. *In*: MALANCHEN, Julia (Org.). **Políticas Educacionais Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 15-18.

PASINI, Juliana F. Serraglio *et al.* Infâncias, infâncias e formação de professores na pandemia – *Childhoods, childhoods and teacher training in the pandemic*. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 18181-18194, 2022.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, p. 239-257, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125169>. Acesso em nov. de 2022.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP Nº 03/2018**. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...]. Aprovado em 22 de novembro de 2018.

Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-03-18_5f8d99f4f4228.pdf. Acesso em nov. de 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP–Língua Portuguesa, EF**. Curitiba: SEED, 2019a.

_____. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte-Curitiba: SEED, 2019b.

_____. **Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Leis Estaduais. Curitiba, 2020a.

_____. **Deliberação CEE/CP Nº 01/20, aprovado em 31 de março de 2020.** Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. 2020b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-01-20_5f80592d61820.pdf>. Acesso em set. de 2022.

_____. **Deliberação CEE/CP Nº 09/2020.** Alteração da Deliberação CEE/PR n.º 01/2020-CEE/PR, para fins especificamente de conclusão do ano letivo de 2020. 2020c. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_09_20.pdf. Acesso em out. de 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: em foco.** Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Curitiba: SEED, 2021.

POSSENTI, Sírio *et al.* Sobre o ensino de Português na escola. *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3ª. ed. rev. São Paulo: Ática, 2002. p. 32-38.

PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU. **Prefeitura apresenta medidas de prevenção e controle ao coronavírus em Foz do Iguaçu.** Foz do Iguaçu, 15 de março de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/notes/391160825591195/>. Acesso em set. de 2022.

PREFEITURA vai distribuir 1.500 tablets aos professores das escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Jornal O Paraná.** Cascavel. 11 de agosto de 2021. Disponível em: <https://oparana.com.br/noticia/prefeitura-vai-distribuir-1-500-tablets-aos-professores-das-escolas-municipais-de-foz-do-iguacu/>. Acesso em jan. de 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil; repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado), Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

PREVITALI, F.; FAGIANI, C. A Educação Básica sob a Pandemia COVID-19 no Brasil e a Educação que convém ao Capital. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 11. p. 499-518, 30 dez. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma Curricular e Ensino. *In:* GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Alvaro de (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2022. p. 25-42.

RAMOS, Domingos Josenilson Nunes. O dia em que a terra parou... E o processo educacional se transformou. *In:* RIBEIRO, Marcelo. Silva de. Souza; SOUSA, Clara. Maria. Miranda de Sousa; LIMA, Emanuela. Souza. **Educação em tempos de pandemia:** registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. p. 34-36.

REDE DOCENTE. Retrospectiva da Educação Municipal de 2020 – Foz do Iguaçu/PR – Desafios e aprendizados em meio à Pandemia. **YouTube**. 11 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vn8-PGOwZQk>. Acesso em jan. de 2023.

RIBEIRO, Gilvânia.; LIMA, Karla. Relatos de experiências de professores do ensino fundamental em tempos de pandemia: dificuldades enfrentadas em escolas públicas no município de João Pessoa. **H2D: Revista de Humanidades Digitais**, 2 (2), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/h2d.2882>. Acesso em out. de 2022.

RIBEIRO, Layla Sena; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Reflexões sobre o ensino remoto na pandemia e o retorno ao cuidado essencial. *In*: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanuela Souza (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina: UNIVASF, 2020. Cap. 4. p. 64-68. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf>. Acesso em nov. de 2022.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, n. 3, p. 54-67, 2010.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; SOBRAL, Adail. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 1, p. 01-25, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2021370110>>. Acesso em nov. de 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Alisson. Moodle: uma solução pedagógica durante a pandemia da Covid-19. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 77-93.

RODRIGUES, Ana Maria. **Psicologia da Aprendizagem e da avaliação**. São Paulo: Cengage, 2016.

RODRIGUES, Nara Caetano; FRANCO, Neil; ROHLING, Nívea. Análise Linguística: da gramática aos efeitos de sentido. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Cap. 3. p. 347-384.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística:: subsídios teórico-metodológicos. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da

Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 157-182.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROHLING, Nívea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5221-5231, 2020.

ROSA, Douglas Corrêa da. O trabalho com a produção textual escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Língua Nostra**, v. 2, n. 2, p. 83-103, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/200>. Acesso em ago. de 2022.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de Linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma Leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 69-94.

ROSSI, João Carlos; MEOTTI, Madalena Benazzi. Gêneros Discursivos e as práticas sociais de linguagem: uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa. *In*: BAUMGÄRTNER; Carmen Teresinha *et al.* **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 253-270.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021. Disponível em: <
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>.> Acesso em ago. de 2022.

RUIZ, Tania Maria Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos: Relendo Bakhtin**, v. 5, n. 1, 2017.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em set. de 2022.

SANTOS, Cássia R. G. **História da Educação**: série universitária. São Paulo: Senac São Paulo, 2021.

SANTOS, Edvania Cordeiro dos; SANTOS, Rayssa Feitosa Felix dos. Desafios e conflitos mediante adaptações tecnológicas para os professores em tempos de pandemia. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 50-62.

SANTOS, Gercilane Vale dos Santos; BARRETO, Missilane Silva. A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma análise linguística no 9º ano do ensino fundamental. *In*: BAUMGÄRTNER; Carmen Teresinha *et al.* **A concepção dialógica de**

linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 189-206.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco *et al.* Educação em tempos de pandemia: uma narrativa da gripe espanhola à covid-19. **Missões Revista de Ciências Humanas e Sociais: Memória, narrativas e formação docente**, v. 6, n. 2, p. 3-18, 30 set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/104555>> Acesso em ago. de 2022.

SANTOS, Thais Fernanda dos; ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti de. O uso de vídeos como recurso pedagógico no ensino remoto. **Ciclo Revista**, v. 4, n. 1, p. 2-2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62282>. Acesso em nov. de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf Acesso em nov. de 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU. **Orientações - Atividades remotas.** Foz do Iguaçu, 04 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/smedfozgestao/videos/168002467894892>>. Acesso em 30 set. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal ...; Foz do Iguaçu, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. A Secretaria Municipal da Educação não tolera desvalorização e desrespeito aos Professores e demais Profissionais da Educação neste momento de pandemia. Foz do Iguaçu, 17 de março de 2021. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/smedfozgestao/posts/pfbid05j6PAFJDXDgWDtKwxMw3QKn8eDza8agFQ1S8UusQfca2kAvs267v5NYaq4Hd5wdBl>. Acesso em jan. de 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO retomará as aulas em formato híbrido no dia 28 de junho. **Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu.** 16 de junho de 2021. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-48103>. Acesso em jan. de 2023.

SEIDMAN, Ivirgn. **Interviewing as qualitative research.** A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991.

SIÉCOLA, Marcia. **Legislação Educacional.** 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2018.

SILVA, Daniel Neves. Grandes epidemias da história. **Brasil Escola.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/grandes-epidemias-da-historia.htm>>. Acesso em ago. de 2022.

SILVA, Raimundo Macedo; FURTADO, Ingrid Cibele Costa. A tecnologia como ferramenta facilitador da aprendizagem do aluno como DI em tempos de pandemia de Covid-19. **In:** RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica:** profissão docente e ensino remoto emergencial. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 30-49.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise crítica do texto da política. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386>. Acesso em nov. de 2022.

SINPREFI. Sindicato dos Professores e Profissionais Educação Rede Pública - Foz do Iguaçu. **Sindicato cobra proteção à saúde dos profissionais da educação do município durante atividades remotas.** 24 de junho de 2020. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/search/posts?q=sindicato%20professores%20e%20profissionais%20educa%C3%A7%C3%A3o%20rede%20p%C3%BAblica...&filters=eyJycF9jcmVhdGlvbl90aW11OjAiOiJ7XCJucyYw11XCI6XCJjcmVhdGlvbl90aW11XCIsXCJhcmdzXCI6XCJ7XFxcInN0YXJ0X3llYXJcXFwiOlxcXClyMDIwXFxcIixcXFwic3RhcnRfbW9udGhcXFwiOlxcXClyMDIwLTFcXFwiLFxcXCJlbnRfeWVhclxcXCI6XFxcIjIwMjBcXFwiLFxcXCJlbnRfbW9udGhcXFwiOlxcXClyMDIwLTFcXFwiLFxcXCJlbnRfZGF5XFxcIjpcXFwiMjAyMC0xLTFCXFwiLFxcXCJlbnRfZGF5XFxcIjpcXFwiMjAyMC0xMi0zMVxcXCJ9XCJ9In0%3D>>. Acesso em nov. de 2022.

SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Conselho Estadual de Educação do Paraná.** 07/03/2018. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Sistema-Municipal-de-Ensino#:~:text=No%20Estado%20do%20Paran%C3%A1%20h%C3%A1,%2C%20Pinhais%2C%20Cascavel%2C%20Palmeira%2C>. Acesso em fev. de 2023.

SOBRAL, Adail; PADILHA, Luciane; FRANCO, Neil. Entrevista com Adail Sobral: uma conversa inacabada. *In:* FRANCO, Neil. PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem:** reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 243-284.

SOLDATELLI, Rosângela. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista. Corrente Marxista Internacional**, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em jan. de 2023.

SOUZA, Edvania Ângela de *et al.* A pandemia do novo coronavírus Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 67, p. 62-79, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf Acesso em nov. de 2022.

SOUZA, Moisés José Rosa; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel. O ensino da língua portuguesa: origens e relações. **Revista Linguagem & Ensino:** Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, v. 20, n. 1, p. 9-34, jun. 2017. Disponível em: <periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em maio de 2022.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar *et al.* (In) compreensões do eixo de análise linguística/semiótica. *In:* COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia

Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em out. de 2022.

STREET, Brian V. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores: práticas de letramento. **Práticas de letramento**, 2014. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>> Acesso em ago. de 2022.

SUZUKI, Júlio César de; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Coronavírus: contribuição necessidade de uma análise espacial. In: MORAES, Denise Rosana da Silva *et al* (Org.). **Análises de uma pandemia:** diálogos políticos e pedagógicos. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 13-29.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição.

Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em nov. de 2022.

TEODORO, João. Vitor.; LOPES, José. Marcos. Evolução e perspectivas da tecnologia em sala de aula e na formação docente. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 8, p. 91–104, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3209>. Acesso em jan. de 2023.

TOMASELLI, Claudia Kuns; LUCENA, Maria Inêz Probst. Inovação Temática e Epistemológica: propostas e desafios para a pesquisa em linguística aplicada do século XXI. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 41, p. 4-19, 27 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20170021>.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17879/pdf>. Acesso em nov. de 2022.

UNESCO. **COVID-19:** como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. Disponível em:

<<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>>. Acesso em set. de 2021.

VAZ, Alex Caroline Meneghete; DINIZ, Ana Caroline Montrezol. Ampliando os caminhos da leitura em sala de aula: leitura visual de tirinhas. In: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha *et al* (Org.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 271-280.

VEDOVATO, Luciana. ORTEGA, Leliane Regina. As contribuições dos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin para uma filosofia de base materialista. In: FRANCO, Neil. PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem:** reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 243-286.

VERBETE DESAFIO. **Dicio – Dicionário Online de Português**. Porto: 7graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desafios/>. Acesso em jan. de 2023.

VIANA, Cristiane Alves; NASCIMENTO, Kelin Regina Bergamini do. O contexto emergencial das aulas remotas no ensino fundamental – anos iniciais: perspectivas e desafios da informatização do ensino. **Revista Pleiade**, v. 15, n. 33, p. 83-93, 2021. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/711/792>. Acesso em nov. de 2022.

VIEIRA, Cinara. Guimarães.; CARVALHO, José. Teófilo de. Possibilidades para o ensino e aprendizagem nas perspectivas de Vygotsky e Bakhtin. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. 1-20, 11 nov. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/7398/7024>. Acesso nov. de 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin V. **Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

WESTIN, Ricardo. Em 1918, gripe espanhola espalha morte e pânico, faz escolas aprovarem todos os alunos [...]. **Senado Federal**. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infograficos/2018/09/epidemia-de-gripe-espanhola-no-brasil-mata-presidente-faz-escolas-aprovarem-todos-os-alunos-e-leva-a-criacao-da-caipirinha>. Acesso em out. de 2022.

YAN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANDAVALLI, Carla Busato; SILVA, Marize Aparecida Leite Siqueira. O trabalho docente em tempos de covid-19: percepções na produção científica brasileira. **Anais do CIET: EnPED: 2020-** (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1222>. Acesso: mar. de 2023.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em: mar. de 2023.

ZÁTTERA, Pricilla *et al.* (In) compreensões sobre a oralidade na BNCC. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 245-276.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

GUIA PARA O QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I – 4º e 5º ANO

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: () 26-30 anos () 31-35 anos () 36-40 anos () 41-45 ou mais anos

2- FORMAÇÃO

() Magistério

() Ensino Superior? Qual? _____

3- PÓS - GRADUAÇÃO

Especialização: _____

Ano de conclusão: _____

Stricto Sensu: () mestrado () doutorado

4- SOBRE O TRABALHO DOCENTE – REGISTRE EM NÚMEROS

a. Tempo de magistério: ____anos

b. Tempo de atuação na rede municipal de ensino: ____anos

c. Tempo de atuação com o 4º e/ou 5º ano: _____

5- Durante o ensino remoto em 2020 e 2021, atuou em quais turmas?

() no 4º ano e 5º ano

() somente no 4º ano

() somente no 5º ano

6- Qual foi a modalidade de trabalho executado por você com a implementação do ensino remoto?

() totalmente em teletrabalho, por apresentar comorbidades.

() parcialmente em teletrabalho, com idas à instituição escolar, quando convocado pela chefia imediata.

7- Possui formação básica nas Tecnologias Digitais da Informação (TDIC)?

() Sim, curso técnico livre.

() Sim, curso de especialização.

() Sim, curso de formação continuada fornecido pela SMED.

() Não, mas procuro informações e tutoriais na internet do que sinto necessidade para o momento.

() Não, mesmo assistindo a vídeos/tutoriais pela internet, não consigo fazer uso, recorro sempre ao suporte dos colegas professores e/ou ao coordenador pedagógico

() Não.

8- No contexto pandêmico, você realizou alguma formação continuada sobre as modalidades de ensinos: remoto, híbrido e/ ou sobre as Tecnologias Digitais da Informação (TDIC) ofertado pela SMED?

SIM

NÃO

Outro. Qual? _____

9- Qual sintoma passou a apresentar (que não apresentava ANTES do início da pandemia, ou apresentava com raridade)? Marque as opções: *

Agitação.

Insônia.

Choro sem explicação.

Alterações de humor repentinas.

Explosões de ira/raiva.

Sonolência excessiva.

Cansaço/esgotamento.

Vontade de "abandonar tudo".

ansiedade

Outro: _____

10- Os objetos de aprendizagem de língua portuguesa foram reorganizados/ flexibilizados para o cumprimento do calendário escolar na modalidade de ensino remoto em 2020 e 2021. Você acredita que o currículo emergencial contemplou satisfatoriamente os objetos de aprendizagem do componente curricular de LP?

sim, totalmente.

sim, parcialmente.

não, totalmente.

não, parcialmente.

Comente: _____

11- Quais foram as práticas discursivas em que foram dadas MAIOR enfoque no ensino remoto?

Leitura/ escuta.

Oralidade.

Produção de texto.

Análise linguística/ semiótica.

Justifique: _____

12- Quais foram as práticas discursivas em que foram dadas MENOS enfoque no ensino remoto?

Leitura/ escuta

Oralidade

- Produção de texto
 Análise linguística/ semiótica.

Justifique: _____

13- Como ocorreu a interação entre professor e aluno na modalidade de ensino remoto de LP?

- Por meio de atividades impressas, distribuídas quinzenalmente e com explicações gravadas em aplicativo/software.
 Disponibilidade do professor para elucidar as dúvidas dos alunos em qualquer horário do dia.
 Por meio de atividades impressas e distribuídas quinzenalmente, complementadas com conteúdo disponível no YouTube.
 Apenas por meio de atividades impressas e distribuídas quinzenalmente, sem interação com a maioria dos alunos.
 Outra maneira. Qual? _____

14- Com o advento da pandemia no 1º semestre de 2020, os coordenadores pedagógicos da SMED elaboraram as atividades remotas quinzenais do 1º ao 5º ano para as 50 escolas municipais. Quais foram as dificuldades enfrentadas durante a aplicação/ explanação das atividades remotas de língua portuguesa, elaboradas pela SMED?

- a falta da inter-relação e o sentido pessoal do professor no planejamento/ organização e explanação das atividades pedagógicas, de acordo as especificidades e interesse do professor/ alunos / turma.
 as sequências didáticas das práticas discursivas ficaram comprometidas por meio das atividades remotas impressas de forma quinzenal;
 a constante retomada e consolidação dos mesmos objetos de conhecimentos concernentes ao último trimestre do ano de 2019.
 a ausência de novos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.
 orientações/ auxílio e/ou subsídios na preparação dos recursos didáticos e metodológicos nas aulas remotas.
 Outro. Qual? _____

15- Quando começou a planejar/ propor as atividades remotas de Língua Portuguesa, a partir de agosto de 2020, teve facilidade ou dificuldade na elaboração dos conteúdos de acordo a concepção da Proposta Pedagógica Curricular?

- tive pouca dificuldade, porém contei com o auxílio das colegas de turmas e orientação da coordenação.
 tive muitas dificuldades, porém contei com o auxílio das colegas de turmas e da orientação da coordenação.
 não tive dificuldades.
 tive facilidade e contei com o auxílio das colegas de turmas e da coordenação pedagógica.
 tive pouca facilidade, porém contei com o auxílio das colegas de turmas e da coordenação pedagógica.
 tive facilidade.
 outro. Qual?

16- Foi possível realizar atendimento diferenciado e/ ou recuperação paralela aos alunos que apresentaram dificuldades acentuadas nas práticas discursivas de LP na modalidade de ensino remoto?

sim, totalmente.

sim, parcialmente.

não foi possível. Por quê? _____

17- Na sua avaliação, você acredita que os alunos tiveram bom aproveitamento nas atividades remotas impressas de língua Portuguesa?

Sim.

Não.

Muito pouco

18- Você conseguiu fazer uso das plataformas digitais para explanação/ mediação das práticas discursivas e interação com todos os alunos da sua turma?

Sim

Não

Poucas vezes

19- Quais foram os recursos tecnológicos utilizados para ministrar as aulas de língua Portuguesa?

o google meet;

zoom;

aulas gravadas por meio dos aplicativos AZ RECORDER;

gravação de aulas por meio do YOUTUBE;

uso dos conteúdos disponibilizado no YOUTUBE;

uso do aplicativo WhatsApp para orientação aos alunos/ pais;

atividades impressas, elaboradas em consonância com os professores do mesmo ano;

atividades impressas, elaboradas pelo professor sob a orientação da coordenação pedagógica;

uso exclusivo do aplicativo de WhatsApp e atividades impressas;

outro. Qual? _____

20- Como você compara o tempo dedicado ao cumprimento das atividades do trabalho docente durante o período do Ensino Remoto, tendo como referência o tempo usual do Ensino Presencial pré-pandêmico?

dediquei MENOS tempo no planejamento das aulas, correção e atendimento aos alunos/ pais.

dediquei MAIS tempo ao planejamento das aulas, correção e atendimento aos alunos/ pais.

dediquei o MESMO tempo ao planejamento das aulas, correção e atendimento aos alunos que no período pré-pandemia.

21- Como foi a carga de trabalho docente durante as modalidades de ensino remoto e híbrido?

houve sobrecarga nas modalidades remoto e híbrido.

houve pouca sobrecarga nas modalidades remoto e híbrido.

houve sobrecarga na modalidade remoto e pouca no híbrido.

- () houve sobrecarga na modalidade híbrido e pouca no remoto.
- () não houve sobrecarga de trabalho.

22- Você precisou buscar algum recurso/tratamento de saúde devido às situações adversas vivenciadas no período pandêmico?

- () sim, prática de esportes.
- () sim, aconselhamento espiritual/religioso.
- () sim, busquei apoio de familiares e amigos.
- () sim, busquei auxílio médico.
- () sim, busquei auxílio psicoterápico.
- () não busquei nenhum recurso.
- () outro. Qual? _____

23- Na sua opinião, considera que houve aprendizagem de LP durante o ensino remoto e híbrido?

- () sim, totalmente no remoto e híbrido.
- () sim, totalmente no remoto e parcialmente no híbrido.
- () sim, parcialmente no remoto e híbrido.
- () sim, parcialmente no remoto e totalmente no híbrido.
- () não houve.

24- Em sua opinião, quais as contribuições e avanços em que o ensino remoto trouxe para o futuro do ensino da língua portuguesa ao ensino fundamental I - anos iniciais e que continuarão pós pandemia?

- () adesão das plataformas digitais e dispositivos eletrônicos em sala de aula.
- () produção de videoaulas no YOUTUBE e acesso aos conteúdos postados por terceiros.
- () formação continuada e treinamento para os professores no uso dos aparatos tecnológicos.
- () reorganização/ flexibilização e adaptação do currículo de ensino.
- () Outros. Quais? _____

25- Deixe aqui algum comentário que você gostaria de relatar sobre o que vivenciou no ensino da LP no ensino remoto, que não foi contemplado no decorrer do questionário.

APÊNDICE 2

GUIA PARA A ENTREVISTA**ENTREVISTA****Professor que ficou totalmente em teletrabalho****Professor/a:** _____**Ano que leciona:** _____**Data:** _____

1. Quais foram as turmas que lecionou nos últimos 2 anos?
2. De que maneira você gerenciou o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa nas modalidades de ensino remoto e híbrido?
3. Teve algum tipo de frustração no decorrer das modalidades de ensino implementadas: presencial/ remoto, remoto/ híbrido e híbrido/ presencial pós pandemia? Comente.
4. Quais foram as dificuldades que você vivenciou durante o período pandêmico da Covid-19 no ensino das práticas discursivas de Língua Portuguesa na passagem do ensino remoto para o ensino híbrido?
5. Como você trabalhou a prática discursiva da leitura no ensino remoto e híbrido?
6. Você acredita que a prática discursiva da leitura foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
7. Como você trabalhou a prática discursiva da oralidade no ensino remoto e híbrido?
8. Você acredita que a prática discursiva da oralidade foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
9. Como você trabalhou a prática discursiva da produção de texto no ensino remoto e híbrido?
10. Você acredita que a prática discursiva da produção escrita e refacção textual foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
11. Como foi trabalhada a prática discursiva da análise linguística/ semiótica?
12. Você acredita que a prática discursiva da análise linguística/ semiótica foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
13. Quais foram as estratégias utilizadas para a superação da defasagem de aprendizagem dos alunos no ensino da LP ao retorno da modalidade presencial pós pandemia?
14. Quais os grandes problemas encontrados no trabalho realizado neste contexto pandêmico?
15. Qual avaliação você pode fazer quanto ao contexto vivenciado por você, como professor/a do componente curricular de língua portuguesa (angústias, satisfações, impedimentos)?
16. Se fosse pra você deixar uma mensagem para os futuros professores, de tudo o que vivenciou no ensino da LP no ensino remoto, o que deixaria registrado?

ENTREVISTA**Professor que ficou parcialmente em teletrabalho****Professor/a:** _____**Ano que leciona:** _____**Data:** _____

1. Quais foram as turmas que lecionou nos últimos 2 anos?
2. Após você ter vivenciado todas as etapas das modalidades de ensino presencial/ remoto, remoto/ híbrido e híbrido/ presencial pós pandêmico, qual foi a modalidade de ensino em que os alunos apresentaram maiores dificuldades? Por quê?
3. Teve algum tipo de frustração no decorrer das modalidades de ensino implementadas: presencial/ remoto, remoto/ híbrido e híbrido/ presencial pós pandemia? Comente.
4. Quais foram as dificuldades que você vivenciou durante o período pandêmico da Covid-19 no ensino das práticas discursivas de Língua Portuguesa na passagem do ensino remoto para o ensino híbrido?
5. Quais foram as estratégias utilizadas para a superação da defasagem de aprendizagem dos alunos no ensino da LP ao retorno da modalidade presencial pós pandemia?
6. Como você trabalhou a prática discursiva da leitura no ensino remoto e híbrido?
7. Você acredita que a prática discursiva da leitura foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
8. Como você trabalhou a prática discursiva da oralidade no ensino remoto e híbrido?
9. Você acredita que a prática discursiva da oralidade foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
10. Como você trabalhou a prática discursiva da produção de texto no ensino remoto e híbrido?
11. Você acredita que a prática discursiva da produção escrita e refacção textual foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
12. Como foi trabalhada a prática discursiva da análise linguística/ semiótica?
13. Você acredita que a prática discursiva da análise linguística/ semiótica foi satisfatoriamente trabalhada? Por quê?
14. Quais os grandes problemas encontrados no trabalho realizado neste contexto pandêmico?
15. Qual avaliação você pode fazer quanto ao contexto vivenciado por você, como professor/a do componente curricular de língua portuguesa (angústias, satisfações, impedimentos)?
16. Se fosse pra você deixar uma mensagem para os futuros professores, de tudo o que vivenciou no ensino da LP no ensino remoto, o que deixaria registrado?

ANEXOS

ANEXO 1



Prefeitura do Município de Foz de Iguaçu
ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



Anexo I

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO PARA AULA PRESENCIAL

Eu, _____
portador do CPF número: _____ responsável
pelo aluno(a) _____, matriculado(a)
na turma _____, no ano de 2021, na Escola _____.

Declaro que estou ciente dos itens abaixo relacionados:

- ✓ sobre os protocolos de segurança necessários durante a pandemia de Covid-19;
- ✓ o aluno(a) matriculado nesta unidade escolar não apresentou, nos últimos 14(quatorze) dias nenhum dos sintomas de contaminação, como febre, tosse ou que teve diagnóstico de infecção pelo Covid-19;
- ✓ entrarei em contato com a unidade escolar caso o aluno apresente quaisquer sintomas causados pela Covid-19;
- ✓ orientarei diariamente o aluno(a) da necessidade do uso constante da máscara, assim como realizar a correta higienização das mãos com água e sabão e o uso do álcool em gel, bem como RESPEITAR TODAS AS DIRETRIZES CONSTANTES NO PROTOCOLO DE SEGURANÇA DE RETORNO AS AULAS.
- ✓ o aluno(a) não possui morbidade considerada relevante de acordo com o Plano Municipal de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19;
- ✓ caso o aluno(a) seja contaminado com a Covid-19, todos os membros da família deverão ficar em isolamento, e ainda se tiver tido contato com alguém que esteja contaminado com a Covid-19;
- ✓ realizar o exame em caso de apresentar sintomas da Covid-19 e informar a unidade escolar mediante resultado positivo;
- ✓ havendo contato com alguém que esteja com a Covid-19, haverá a necessidade de informar o plantão Coronavírus do município e cumprir o período de isolamento;
- ✓ o aluno mesmo retornando ao modelo presencial, necessita continuar a realizar as atividades remotas, nos dias de revezamento em que o aluno estiver nas atividades a distância;
- ✓ estou ciente de que, apesar da adoção de todas as medidas de segurança sanitária estabelecidas no Protocolo de retorno às aulas e demais orientações de controle sanitário emitidas pelo Poder Público, não existe a possibilidade de garantia de que não haverá circulação do vírus causador da COVID-19, razão pela qual reconheço que a instituição de ensino não possui responsabilidade pela eventual infecção do(a) aluno(a);
- ✓ estou ciente que o retorno do aluno(a) as atividades escolares presenciais é uma opção que neste momento exerço por minha livre e espontânea vontade;
- ✓ cumprirei todas as exigências de segurança estabelecidas pela unidade escolar.

Foz do Iguaçu, ____/____/2021

Assinatura do(a) responsável legal

ANEXO 2



Prefeitura do Município de Foz de Iguaçu

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



Anexo II

DECLARAÇÃO DE OPÇÃO PELAS AULAS NÃO PRESENCIAIS/REMOTAS

Eu, _____ portador
do CPF número: _____ responsável pelo
aluno(a) _____, matriculado(a)
na turma _____, no ano de 2021, na Escola _____.

Declaro que:

- ✓ estou ciente do retorno as aulas presenciais nas instituições escolares, mas opto pela participação apenas remota do meu filho(a) nas atividades oferecidas pela instituição;
- ✓ estou ciente das obrigações em relação ao cumprimento das atividades ofertadas, nas plataformas digitais, ou na unidade escolar, me comprometendo com a participação das mesmas, visando que a aquisição de conhecimento e o rendimento escolar do meu filho(a) não sejam prejudicados;
- ✓ comparecerei na unidade de ensino escolar semanalmente, para a retirada e entrega das atividades remotas;
- ✓ comparecerei na unidade de ensino escolar quinzenalmente, para a realização das avaliações.

Foz do Iguaçu, _____ / _____ /2021

Assinatura do(a) responsável legal

ANEXO 3



Prefeitura do Município de Foz de Iguaçu
ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



Anexo III

DECLARAÇÃO DE MORBIDADE PARA AULA NÃO PRESENCIAL

Eu, _____
portador do CPF número: _____ responsável
pelo aluno(a) _____, matriculado(a)
na turma _____, no ano de 2021, na Escola _____.

DECLARO que meu filho(a) não poderá frequentar aulas presenciais nesta unidade escolar, pois faz parte do grupo de risco, com a seguinte morbidade:

- () hipertensão arterial grave (difícil controle ou com lesão de órgão alvo);
- () doença pulmonar obstrutiva crônica;
- () doença renal;
- () doenças cardiovasculares e cerebrovasculares indivíduos transplantados de órgão sólido;
- () anemia falciforme;
- () câncer;
- () obesidade grau III;
- () diabetes mellitus.

Morbidades consideradas relevantes, de acordo com o Plano Municipal de Operacionalização da Vacinação contra COVID-19.

Mediante apresentação da documentação de morbidade de meu filho(a), declaro que:

- ✓ estou ciente das obrigações em relação ao cumprimento das atividades ofertadas, nas plataformas digitais, ou na unidades escolar, me comprometendo com a participação das mesmas, visando que a aquisição de conhecimento e o rendimento escolar do meu filho(a), não sejam prejudicados;
- ✓ Comparecerei na unidade de ensino escolar semanalmente, para a retirada e entrega das atividades remotas.
- ✓ comparecerei na unidade de ensino escolar quinzenalmente, para a realização das avaliações.

Em anexo, laudos comprobatórios.

Foz do Iguaçu, _____/_____/2021

Assinatura do(a) responsável legal

ANEXO 4



SINDICATO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU – PR - CNPJ 12.834.199/0001-32

Ofício Nº 028/2020

Foz do Iguaçu, 04 de maio de 2020

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ

O SINPREFI – SINDICATO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU - PR., pessoa jurídica de direito privado, inscrito no CNPJ sob o nº. CNPJ/MF sob o nº 12.834.199/0001-32, com sede nesta Comarca, Foz do Iguaçu Pr., por sua presidente abaixo subscrita, vem perante Vossa Senhoria, considerando o retorno das atividades pedagógicas de forma remota na rede pública municipal **REQUERER** seja preservada a saúde e integridade psicológica dos Profissionais da Educação, de forma a não exigir esforços que não dispõem e ainda colocar em risco a saúde dos mesmos.

Requer a Secretaria Municipal de Educação para manter constantes orientações aos Diretores e Coordenadores das Instituições de Ensino visando direcionar os encaminhamentos em cada Instituição de Ensino, sem agredir o psicológico dos Professores.

Esclarece ainda, que parte dos Professores não disponibilizam de material eletrônico ou internet particular para vídeos aulas ou atividades, não podendo ser exigido forma de trabalho, sem fornecer os mesmos os equipamentos e condições.

O Sindicato também solicita atenção a proteção do Professor, de forma a evitar que o material e as atividades escolares retornem das residências



sinprefi.com.br | sinprefiprof@gmail.com
(45) 3029-7718 | (45) 99922-6097

Rua Padre Manoel da Nóbrega, 406, Vila Brasília, Foz do Iguaçu/PR - CEP: 85864-205



SINDICATO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU – PR - CNPJ 12.834.199/0001-32

dos alunos para a Instituição de Ensino, com o fim de manuseio pelo Professor, sem a devida esterilização.

Sugere fazer uma organização prévia dos projetos centrais da proposta de ensino com a participação dos Professores, priorizando o desenvolvimento de habilidades, relativizando o “ano letivo” e reorganizando as etapas de aprendizagem.

Importante incentivar a participação dos pais neste momento, conforme disse o Papa Francisco: “Chegou a hora de os pais e as mães voltarem do seu exílio e recuperarem a sua função educativa. Oremos para que o Senhor conceda aos pais esta graça: a de não se auto exilarem da educação dos filhos”.

Diante do exposto, o SINDICATO REQUER seja em especial assegurado aos Profissionais da Educação, proteção à saúde e integridade psicológica.

JUNTOS SOMOS MAIS FORTES!

MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ

Presidente do SINPREFI

A Senhora

Maria Justina Da Silva

Secretária Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – PR



sinprefi.com.br | sinprefiprof@gmail.com

(45) 3029-7718 | (45) 99922-6097

Rua Padre Manoel da Nóbrega, 406, Vila Brasília, Foz do Iguaçu/PR - CEP: 85864-205