

**As práticas discursivas de língua portuguesa no cronotopo pandêmico:
vivências e desafios dos professores municipais de Foz do Iguaçu-PR**

*The discursive practices of Portuguese language in the pandemic chronotope:
experiences and challenges faced by municipal teachers in Foz do Iguaçu – PR*

*Las prácticas discursivas de lengua portuguesa en el cronotopo pandémico:
vivencias y desafíos de los profesores municipales de Foz do Iguaçu-PR*

Malta Moreira Dourado ¹
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Mariangela Garcia Lunardelli ²
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: O artigo aborda os desafios enfrentados por professoras de 4^o e 5^o anos do Ensino Fundamental I, durante a pandemia de Covid-19, no ensino das práticas discursivas da língua portuguesa. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa/interpretativista, por meio de revisão bibliográfica, questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os resultados consideram que o ensino remoto e híbrido, adotado pela Secretaria Municipal de Educação, não proporcionou uma aprendizagem significativa em relação às práticas discursivas, de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva presente nos documentos educacionais vigentes. Destaca-se a importância de os professores discutirem e refletirem sobre os impactos pedagógicos e laborais, vivenciados durante e após a pandemia, para desenvolverem um trabalho efetivo e significativo com a língua portuguesa.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino remoto; Trabalho docente; Práticas discursivas de Língua Portuguesa.

Abstract: The article addresses the challenges faced by 4th and 5th grade Elementary School teachers, during the Covid-19 pandemic, in teaching the discursive practices of the Portuguese language. The research uses the qualitative/ interpretivist methodology, through a bibliographic review, questionnaires, semi-structured interviews and participant observation. The results consider that the remote and hybrid teaching, adopted by the Municipal Department of Education, did not provide a significant learning in relation to discursive practices, according to enunciative-discursive perspective present on the current educational documents. The importance of teachers discussing and reflecting on the pedagogical and labor impacts, experienced during and after the pandemic is highlighted, in order to develop an effective and meaningful work with the Portuguese language.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da Educação Básica, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: maltadourado@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5088197254299977>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1464-7152>.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: mglunardelli@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9885114354058788>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2666-3350>.

Keywords: Pandemic; Remote learning; Teaching work; Discursive practices of Portuguese language.

Resumen: El artículo aborda los desafíos que enfrentan los profesores de 4º y 5º años de la Enseñanza Fundamental I, durante la pandemia de Covid-19, en la enseñanza de prácticas discursivas de la lengua portuguesa. La investigación utiliza un enfoque cualitativo/interpretativista, a través de revisión de literatura, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados consideran que la enseñanza remota e híbrida, adoptada por la Secretaría Municipal de Educación, no proporcionó un aprendizaje significativo en relación a las prácticas discursivas, de acuerdo con la perspectiva enunciativo-discursiva presente en los documentos educativos actuales. Se destaca la importancia de que los docentes discutan y reflexionen sobre los impactos pedagógicos y laborales vividos durante y después de la pandemia, para desarrollar un trabajo efectivo y significativo con la lengua portuguesa.

Palabras clave: Pandemia; Enseñanza remota; Trabajo docente; Prácticas discursivas de Lengua Portuguesa.

Recebido em: 03 de agosto de 2023

Aceito em: 18 de novembro de 2023

Considerações iniciais

O mundo enfrentou mudanças calamitosas e históricas em 2020 devido à pandemia global causada pelo Novo Coronavírus. No Brasil, medidas preventivas foram implementadas para conter a disseminação do vírus, incluindo o ensino remoto no lugar das aulas presenciais. Na cidade de Foz do Iguaçu-PR, os professores da rede municipal de ensino desenvolveram atividades pedagógicas remotas para os estudantes do primeiro ao quinto ano. Os docentes precisaram se adaptar às novas tecnologias e plataformas digitais, além de manter vínculo afetivo com seus alunos e se desdobrar na organização e correção das atividades remotas.

Mesmo tendo toda a base teórica e metodológica, assim como as compreensões da práxis pedagógica, das concepções, dos procedimentos e da metodologia, o professor enfrentou dificuldades ao efetivar o planejamento referente aos objetos de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem, especialmente na avaliação do ensino e aprendizagem por meio das atividades remotas impressas.

Com o uso limitado da linguagem, a interação com os alunos - tão essencial nessa fase de escolarização - ficou restrita a esclarecer apenas as dúvidas dos estudantes em relação às práticas discursivas por meio dos dispositivos eletrônicos. Além disso, elaborar, propor e ensinar a Língua Portuguesa (LP), de acordo com a concepção de

linguagem enunciativo-discursiva, foi um desafio ao professor, considerando a diversidade de abordagens de ensino existentes naquele contexto.

Diante das dificuldades apresentadas, o objetivo deste estudo é evidenciar os desafios enfrentados por cinco professoras que atuam no Ensino Fundamental I, especialmente nos 4º e 5º anos, no ensino das práticas discursivas de LP: a oralidade, a leitura/escuta, a produção escrita autônoma e compartilhada, bem como a análise linguística/semiótica, em diferentes modalidades³ de ensino: presencial/remoto, remoto/híbrido e híbrido/presencial, no cronotopo pandêmico (2020 a 2022). Ademais, busca-se verificar se essas modalidades de ensino proporcionaram um processo de ensino e aprendizagem das práticas discursivas em consonância com as concepções preconizadas nos documentos educacionais vigentes.

Para atingir ao objetivo proposto, optamos por realizar uma pesquisa social de abordagem qualitativa/interpretativista, do tipo estudo de caso, filiada à Linguística Aplicada. A fundamentação teórica é baseada em conceitos do Círculo de Bakhtin, acrescidos da vertente brasileira dos Estudos Dialógicos da Linguagem, os quais promovem a interpretação e a discussão dos dados obtidos.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa nos documentos educacionais em vigor: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da Associação dos Municípios da região Oeste do Paraná, a AMOP (PPC)⁴. Além disso, para a geração de dados, optamos pela observação participante da pesquisadora e professora/coordenadora pedagógica na instituição escolar naquele íterim, bem como pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos foram aplicados a cinco professores regentes, que lecionaram as aulas do Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I – anos iniciais, em 4º e 5º anos, em uma das escolas do município de Foz do Iguaçu, no contexto pandêmico.

Portanto, este artigo apresenta uma seção específica – recorte da análise de dados – da dissertação de mestrado intitulada "Tempos de pandemia, tempos de desafios: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental I em Foz do Iguaçu-PR". O

³ Em razão da pandemia de Covid-19, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 e o Parecer CNE/CP nº 9/2020 permitiram a realização de atividades de ensino não presenciais, mediadas ou não pelas tecnologias digitais de informação/comunicação, enquanto houvesse restrições sanitárias. Nesse caso, as modalidades de ensino ofertadas (ensino remoto, ensino híbrido) diferem-se da Educação a Distância (EaD), como prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, o termo "modalidade" foi utilizado na Instrução Normativa nº 07/2021, da SMED, para se referir às diferentes formas de ensino que surgiram durante a pandemia.

⁴ De acordo com a PPC (AMOP, 2020), a região Oeste do Paraná é composta por 52 municípios, mas a região administrativa da AMOP tem 54 municípios, dos quais 53 adotam a Proposta Pedagógica Curricular. A AMOP sucedeu a Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e estabeleceu o Departamento Pedagógico, que implementou o Currículo Único das Escolas da Rede Pública Municipal, que reúne diversas disciplinas em uma linguagem direcionada às características e necessidades da população da região.

objetivo principal desse estudo foi investigar as percepções e os desafios que os professores enfrentaram no ensino de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19, pois a educação precisou se adaptar às novas condições e desafios impostos pela situação sanitária.

Contextualização: o ensino de língua portuguesa na pandemia

A concepção de linguagem do Componente Curricular de Língua Portuguesa, presente nos documentos oficiais⁵, em especial a PPC (AMOP, 2020), é a concepção enunciativo-discursiva, sobre a qual Geraldi (2015, p. 384) afirma que:

Na área de linguagens, a BNCC [assume] 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.

Assim, para o trabalho com a língua portuguesa, os documentos educacionais vigentes, como a BNCC e os documentos normativos subsequentes RCP e PPC, evidenciam o uso dos gêneros discursivos para o trabalho com as práticas discursivas. Em uma perspectiva bakhtiniana, compreendemos que

[...] 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, 2021, p. 397-398).

Com o isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, deparamo-nos com a interrupção das aulas presenciais. Para dar continuidade ao ensino na rede municipal, os docentes receberam orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para utilizar diferentes artefatos tecnológicos, sem obrigatoriedade, com o objetivo de realizar acompanhamento ou explanação das atividades não presenciais por meio de aplicativos como

⁵ De modo geral, tanto a BNCC quanto a RCP contemplam alguns conceitos bakhtinianos, como gêneros discursivos, enunciados e esferas/campos de circulação de discursos. Contudo, existem lacunas nesses documentos em relação à compreensão da concepção de linguagem sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

WhatsApp, *Google Meet* e *Zoom*. No entanto, a interação síncrona e assíncrona entre professores, alunos e pais limitou-se apenas àqueles que tinham acesso aos recursos tecnológicos. Os demais alunos fizeram uso somente das atividades impressas quinzenais.

No decurso do período da pandemia, o ensino remoto foi implantado em maio de 2020 e se estendeu até junho de 2021. A partir de julho do mesmo ano, adotamos gradualmente e em etapas o ensino híbrido em conjunto com o ensino remoto em andamento. Em 25 de junho de 2021, a SMED emitiu a Instrução Normativa nº 7 (Foz do Iguaçu, 2021a), especificando os procedimentos necessários para a implementação do 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.

De acordo com Esquinsani (2021), o ensino remoto apresentou desafios e oportunidades de aprendizado para todos os envolvidos - professores, alunos, familiares e autoridades educacionais. Com a diminuição dos casos de Covid no município pela vacinação da população, a prefeitura emitiu o Decreto nº 29.541, em 10 de setembro de 2021, o qual afirmava que as instituições de ensino da rede pública e privada na cidade de Foz do Iguaçu podiam retomar o atendimento presencial desde que seguissem os protocolos de prevenção à Covid-19, como o uso de máscaras e a higienização das mãos (Foz do Iguaçu, 2021b).

Durante a pandemia, a escola pública municipal, cenário de nossa pesquisa, enfrentou dificuldades em relação ao ensino emergencial das práticas discursivas de LP, pois os diferentes contratempos impossibilitaram o alcance de todos os alunos. Além disso, os professores tiveram dificuldades em monitorar o processo de aprendizagem e fornecer *feedback* em tempo real durante o ensino remoto, resultando em uma efetivação parcial desse ensino.

Acerca do conceito bakhtiniano de cronotopo, presente neste estudo, 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-espço de interação, de acontecimentos que situamos esta pesquisa: o acontecimento do contexto pandêmico na esfera educacional.

Caminho teórico-metodológico

A caracterização deste estudo está imbricada, na filiação epistemológica, à Linguística Aplicada (LA). O objetivo da LA volta-se a uma perspectiva analítica que busca evidenciar os desafios que envolvem 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. Além disso, 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.

Neste estudo, selecionamos cinco (5) professoras regentes nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e que vivenciaram distintas modalidades de ensino no contexto da pandemia. Os nomes das professoras selecionadas (Aurora, Bianca, Cátia, Érica e Dulce) são fictícios por questões éticas. Todas trabalham na rede municipal de ensino há mais de quinze anos e, em geral, lecionam na instituição escolar há mais de cinco anos e possuem vasta experiência no ensino dos anos iniciais, com ênfase no 4º e no 5º ano. O recorte nos anos finais do Ensino Fundamental I justifica-se pelo fato de que é nessa etapa que as experiências com a língua oral e escrita são aprofundadas em relação às práticas de linguagem, conforme expresso na BNCC:

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).

Dada essa compreensão, para a geração de dados utilizamos os textos-enunciados do questionário e da entrevista semiestruturada. O questionário consistia em vinte e quatro questões de múltipla escolha. Em alguns casos, porém, a questão solicitava que o respondente justificasse suas opções por meio do registro, o que permitiu gerar informações mais detalhadas. A entrevista, por sua vez, consistia em dezesseis perguntas pré-determinadas. É importante destacar que o teor

da entrevista não diferiu daquele do questionário⁶, mas possibilitou uma melhor compreensão de alguns temas não totalmente esclarecidos no questionário. Aplicamos esses instrumentos em diferentes momentos da pesquisa: os questionários foram aplicados às professoras na última semana do ano letivo de 2021, após terem passado por distintas modalidades de ensino. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as mesmas professoras durante a última semana do mês de março de 2022, após o retorno das aulas presenciais e o término da diagnose com as crianças/estudantes.

Devido à importância do contexto pandêmico, a pesquisadora registrou em um diário de campo a observação contínua do ambiente escolar desde o início da interrupção das aulas presenciais, em meados de março de 2020, até março de 2022. Além disso, fundamentamos nossa pesquisa na revisão bibliográfica dos documentos educacionais em vigor e na leitura e discussões críticas sobre o ensino de LP nos documentos normativos para os anos iniciais.

A análise dos dados desta investigação está pautada na compreensão de alguns conceitos do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin. Para Volóchinov⁷ (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).

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é uma prática social que utilizamos para modificar o mundo e interagir com outros. Nesse contexto, utilizamos enunciados em gêneros do discurso para estabelecer contato com o mundo e outros, respondendo a enunciados anteriores e suscitando respostas futuras para manter um diálogo infinito na cadeia discursiva, caracterizando a responsabilidade ativa na interação humana (Souza *et al.*, 2019).

De acordo com Bakhtin (2016), o texto é o ponto de partida para qualquer disciplina nas ciências humanas. Seguindo as ideias do pensador russo, Rossi e Souza (2019) defendem que o texto não só é o ponto de partida, mas também o ponto de chegada para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, aprendemos que a escola é um espaço de interação e diálogo, não apenas de transmissão de conhecimento de forma unilateral. Isso implica que a escola desempenhe o papel de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de atender às necessidades sociais.

⁶ Os instrumentos questionário e entrevista estão disponíveis nos Apêndices 1 e 2 da dissertação: “Tempos de pandemia, tempos de desafios: um estudo sobre o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I em Foz do Iguaçu – PR”, disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6685>.

⁷ Neste estudo, 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.

Considerando essa proposição, somos levados ao objetivo real do ensino de LP na escola: a compreensão de um ensino que não se baseia apenas na memorização, na decodificação, na codificação e na construção composicional dos gêneros discursivos, mas sim 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 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 e, claro, os aspectos sócio-históricos e as interações sociais. Assim, os alunos serão capazes de desenvolver competências linguísticas/discursivas em contextos reais de uso, possibilitando a formação de leitores e produtores de textos coerentes e proficientes.

As práticas discursivas de língua portuguesa nas distintas modalidades de ensino no cronotopo pandêmico

Em princípio, as atividades remotas impressas foram elaboradas pelos professores/coordenadores pedagógicos da SMED de maio a agosto de 2020. A partir de setembro de 2020, cada unidade escolar ficou responsável pela elaboração das atividades remotas. Com base nisso, apresentamos a seguinte indagação às professoras: “Quais foram as dificuldades enfrentadas durante a aplicação/explanação das atividades remotas de língua portuguesa elaboradas pela SMED?”. Elaboramos o quadro 1 para exposição das respostas:

Quadro 1 – 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: Dados de pesquisa, 2023.

Mediante as opções assinaladas, observamos que a professora Aurora foi a única que conseguiu utilizar as plataformas digitais, atuando totalmente em teletrabalho. No entanto, ela sentiu falta de subsídios e auxílio em relação aos recursos didáticos e metodológicos por parte da SMED. Quanto às outras professoras, constatou-se uma constante retomada dos objetos de conhecimento já trabalhados e a ausência de novos objetos de conhecimento. Isso comprometeu a sequência didática no ensino das práticas discursivas por meio das atividades remotas impressas de forma quinzenal. A adoção dessas atividades pela SMED 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 *online* 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. Nesse cenário, o próprio presidente do país à época, Jair Bolsonaro, negligenciou a gravidade 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 trabalhadores da educação e de seus sindicatos, especialmente na esfera pública (Previtali; Fagiani, 2021), o ensino remoto foi posto em ação. 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)

Na sequência da questão 1, perguntamos às professoras se tiveram facilidade ou dificuldade na elaboração de atividades de língua portuguesa de acordo com a concepção enunciativo-discursiva, quando começaram a planejar/propor atividades remotas em setembro de 2020. A maioria das professoras afirmou que teve poucas dificuldades na elaboração de atividades remotas de LP. No entanto, elas destacaram que o trabalho foi colaborativo, que precisaram contar com a ajuda das colegas de turma e, principalmente, da orientação da coordenação pedagógica.

O Planejamento Curricular do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, elaborado pela SMED, foi estruturado pela necessidade de retomada dos objetos de conhecimento e respectivos

objetivos de aprendizagem do ano letivo de 2020 (Foz do Iguaçu, 2020). Partindo dessa premissa, 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?”.

Para essa questão, a maioria das participantes/professoras (4) assinalou que os objetos de conhecimento foram contemplados parcialmente. Algumas justificativas apresentadas foram: “Mesmo com a flexibilização, alguns conteúdos gramaticais ou relativos à leitura e interpretação não foram alcançados pelos alunos” (Professora Aurora); “Acredito que houve uma priorização maior da leitura em detrimento da escrita” (Professora Bianca). Isso se deve ao fato de que, naquele contexto, as atividades remotas eram elaboradas no formato de apostila, contendo, em um único documento, os seis Componentes Curriculares básicos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte). Consequentemente, os exercícios eram predominantemente compostos por questões objetivas de múltipla escolha, o que proporcionava, de certa forma, facilidade e agilidade na correção e, principalmente, no processo de avaliação. No entanto, a produção escrita acabava em segundo plano. Outra situação apontada pelas professoras indica que era difícil obter um prognóstico fidedigno dessas atividades sem a presença física do aluno e sem o acompanhamento do professor em tempo real.

Posto isso, a fim de obter informações acerca da formação básica das professoras em relação às Tecnologias Digitais da Informação (TDIC), de modo a compreender como elas trabalharam/ensinaram as práticas discursivas de LP durante o referido período das aulas não presenciais, perguntou-se: “Possui formação básica nas TDIC?”

Tanto a professora Aurora como a professora Cátia pontuaram: “Não, mas procuro informações e tutoriais na internet quando 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 tornou-se penoso. A coordenadora pedagógica precisou mobilizar outros professores para auxiliá-la em suas turmas, o que evidenciou um trabalho colaborativo entre os docentes.

Além disso, em relação aos recursos tecnológicos utilizados pelas docentes durante o ensino remoto, perguntamos: “Quais foram os recursos tecnológicos utilizados para ministrar as aulas de LP?” Para melhor compreensão, organizamos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 2 – 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: Dados de pesquisa, 2023.

Diante do exposto, constatamos que o uso do aplicativo de *WhatsApp* foi utilizado por unanimidade pelas docentes, já faz parte do dia a dia da maioria das pessoas que usa os *smartphones*. Em seguida, aparecem o uso dos aplicativos *Az Recorder*, os conteúdos da plataforma do *Youtube* e, por fim, a gravação de aulas por meio do *Youtube*. As plataformas digitais foram o recurso tecnológico menos utilizado pelos professores, já que exigem um certo domínio e compreensão das tecnologias por parte do usuário.

Observamos também que as professoras se valiam dos conteúdos prontos disponibilizados na plataforma *online* do *YouTube* para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos. Inicialmente, os objetos de conhecimento eram pesquisados no *YouTube* e o conteúdo correspondente às atividades impressas remotas era disponibilizado no grupo do *WhatsApp* para alunos/pais assistirem. Caso houvesse dúvidas, estes procuravam o professor no contato privado. Essa prática foi adotada por todas as professoras no período.

Além disso, constatamos que a chamada de vídeo e/ou gravador de voz do aplicativo *WhatsApp* eram os recursos mais utilizados pelos alunos/pais para interação com o professor, sem um horário predefinido. Essa interação ocorria inclusive no período noturno, finais de semana ou feriados, visto que eram momentos em que os pais ou responsáveis não estavam em suas atividades laborais. Houve também situações em que as atividades remotas impressas quinzenais eram enviadas com pouca interação por parte dos alunos/pais.

A fim de compreender melhor as dificuldades vivenciadas pelas docentes e apontadas no questionário, realizamos entrevistas com as professoras⁸ e elaboramos um quadro comparativo:

⁸ As transcrições dessas entrevistas foram realizadas de forma ortográfica, mantendo-se as possíveis incorreções do padrão formal da língua portuguesa.

Quadro 1 – Das dificuldades vivenciadas nas distintas modalidades de ensino

Presencial/Remoto	[...] na modalidade presencial, quando nós estamos fazendo o trabalho, a gente dá aquela continuidade no trabalho, né? Estamos ali, todos os dias. (Professora Aurora)
	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)
	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)
Remoto/Híbrido	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)
Híbrido/Presencial pós-pandêmico	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)

Fonte: Dados de pesquisa, 2023.

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, não foi possível efetivar satisfatoriamente o ensino com real significância em todas as práticas discursivas de LP, sobretudo na modalidade remota.

Nas atividades remotas impressas quinzenais, os modos de interação discursiva não foram suficientes para a apropriação das práticas discursivas, incluindo a leitura/escuta, a oralidade, a análise linguística/semiótica, a compreensão/interpretação, a produção de texto e tampouco a refacção textual. Mesmo com o ensino escalonado proposto (híbrido/presencial), foi necessário retomar constantemente os objetos de conhecimento, devido ao esquecimento dos alunos. Portanto, a interrupção do trabalho com as práticas discursivas impediu a consolidação dos objetos de conhecimento. Nesse sentido, 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 no ensino de LP.

Dando seguimento, no questionário aplicado em dezembro de 2021, indagamos: "Quais foram as práticas discursivas em que foi dado maior e menor enfoque no ensino remoto?" Para essa questão, solicitamos que as professoras justificassem suas escolhas entre as práticas discursivas apontadas. Observamos unanimemente que a análise linguística/semiótica foi apontada como a prática discursiva que recebeu maior ênfase na modalidade de ensino remoto. As justificativas se devem ao fato de as atividades serem impressas, o que resultou em uma maior atenção à materialidade linguística do texto. Em segundo lugar, veio a leitura/escuta, importante para a compreensão, interpretação e identificação das ideias implícitas e explícitas das atividades impressas. Porém, naquela modalidade de ensino, a prática de leitura era fundamental: caso o aluno tivesse dificuldade na compreensão das atividades propostas, eram os pais e/ou responsáveis que desempenhavam o papel do professor, recorrendo ao professor apenas em possíveis casos mais complexos por meio do aplicativo de *WhatsApp*.

Todavia, a prática discursiva da oralidade recebeu menos ênfase, pois não pode ser efetivamente contemplada devido à distância entre professora e aluno. Durante as entrevistas, as professoras tiveram a oportunidade de esclarecer as práticas discursivas que receberam maior ou menor enfoque nas diferentes modalidades de ensino, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 – As práticas discursivas de LP de maior e menor enfoque no contexto da pandemia

Modalidades	Maior enfoque: Análise Linguística/semiótica	Menor enfoque: Oralidade
<p>Remoto/ Híbrido/ Pós-presencial pandêmico</p>	<p>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. (Professora Erica)</p> <p>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. (Professora Bianca)</p>	<p>A oralidade no ensino remoto não foi possível por causa da distância [...]. (Professora Cátia)</p> <p>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. (Professora Erica)</p> <p>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. (Professora Dulce)</p> <p>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. (Professora Bianca)</p>

Fonte: Dados de pesquisa, 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 – pautam o desenvolvimento de sujeitos participativos e ativos na sociedade e que saibam se expressar, 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 diferente 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)

Contudo, não foi esse o ensino desenvolvido na modalidade remota e, em certa medida, no ensino híbrido. De acordo com as respostas ao questionário, reiteramos que, mesmo com a

(re)organização do currículo emergencial pela SMED, o ensino por meio de atividades impressas contemplou apenas parcialmente os objetos de conhecimento do Componente Curricular de LP.

Cabe ressaltar que as atividades impressas remotas acabaram se automatizando em dicotomias: ler para decodificar e escrever, além do pretexto de leitura de textos como mera estratégia para resolver exercícios de compreensão e interpretação, nos quais foram elencadas opções de questões de múltipla escolha e/ou ‘marque x’. Entretanto, 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).

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: “Nenhuma dessas práticas pode ser trabalhada com um percentual de aproveitamento grande sem a presença do aluno com o professor. Esse contato é fundamental!”.

Como a professora Cátia relatou: “E ali, [no ensino remoto] os pais perceberam o desafio, que não é fácil ensinar, é complexo!”. A tarefa de ensinar é uma ação complexa e foi ainda mais nas modalidades de ensino remoto, principalmente, no retorno às aulas presenciais pós-recesso pandêmico. 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 reinventar para dar conta dos novos desafios emergentes da modalidade do ensino presencial, isto é, a recompor a aprendizagem⁹ dos alunos. Asseguramos que não se ensina só porque se sabe determinado conteúdo, mas porque ‘ensinar’ requer práxis pedagógica, própria da atuação do professor, que se habilita para conduzir o saber, planejando e elaborando todas as etapas do aprendizado.

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 escreveu:

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

⁹ Damasceno *et al.* (2022) relatam que o lançamento do documento "Recomposição das aprendizagens" tem como objetivo mitigar as consequências negativas da pandemia na educação. O termo "recomposição da aprendizagem" destaca a necessidade de reconstruir o processo educacional, considerando que muitos estudantes não tiveram oportunidades adequadas de aprendizado durante o ensino remoto.

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 adversidades vivenciadas pelas professoras nas distintas formas de ensino, a persistência da classe docente permite-nos verificar também as muitas possibilidades de reinvenção das estratégias e do compromisso com o ensino da escola pública. Assim sendo, em consenso com a reflexão da professora Aurora, acreditamos que o processo de ensino pós-pandemia estará mais voltado ao uso e manuseio dos artefatos tecnológicos. Logo, “percebe-se então a necessidade de pensar/adaptar a formação inicial e continuada de professores, no que se diz respeito à utilização de recursos tecnológicos como metodologia de ensino” (Andrade *et al.*, 2021, p. 54).

Considerações finais

Consideramos que, no contexto pandêmico vivenciado, na modalidade de ensino remoto, em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, assumida pelos documentos normativos da SMED – Foz do Iguaçu, o ensino e a aprendizagem de LP não se efetivaram completamente. Nas atividades remotas impressas quinzenais, as situações de interação discursivas ficaram privadas/limitadas. Além disso, o trabalho com as práticas discursivas foi dificultado pela ausência do diálogo face a face do professor e do aluno na sala de aula.

Mesmo com todo o planejamento das atividades remotas e do ensino híbrido, as professoras não conseguiram resultados satisfatórios em relação ao ensino da LP. No retorno das aulas presenciais, precisaram se desdobrar para dar conta das disparidades em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos presentes na sala de aula, demandando um tempo maior para elaboração de estratégias condizentes com cada nível. Além de tudo, procuraram meios eficazes para efetivar a recomposição da aprendizagem, inclusive do processo de alfabetização, já que alguns alunos do 4º e 5º anos não estavam totalmente alfabetizados. Tudo isso gerou grande ansiedade, preocupação e frustração por parte das professoras, sobrecarregando-as e, conseqüentemente, levando-as ao adoecimento.

Em suma, em tempos de pandemia, em plena era da cultura digital, as professoras enfrentaram medidas emergenciais sem planejamento para a continuidade do ensino, acentuando ainda mais a desigualdade social, uma vez que o ensino público ficou em desvantagem com o ensino privado, principalmente em relação à precariedade dos aparatos tecnológicos e à ausência de uma formação/capacitação básica para o docente trabalhar com as tecnologias.

Além disso, ensinar língua portuguesa sob a perspectiva enunciativo-discursiva ancorada nos pressupostos bakhtinianos significa partir de situações reais de uso da língua, uma vez que ela é viva e dialógica. Conforme afirmado por Gedoz (2022, p. 144), 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”. Portanto, se não houve a 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.

Bakhtin (2016) destaca que qualquer corrente de estudo que ignore a natureza dos diversos tipos de enunciados presentes nos diferentes gêneros do discurso prejudica a relação íntima da língua com o mundo real. Isso leva a uma abordagem meramente formalista e abstrata, já que não considera a dinamicidade e a complexidade da linguagem em uso. Entendemos que tal abordagem foi comum no ensino de LP no cronotopo pandêmico.

Com efeito, é imperativo que os professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu discutam, analisem e reflitam sobre os impactos pedagógicos e laborais vivenciados no ensino de LP durante e após a pandemia, considerando principalmente a concepção de linguagem presente nos documentos educacionais em vigor. Somente a partir dessa reflexão crítica, será possível realizar um trabalho efetivo e significativo com a língua portuguesa.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. Práticas de Linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação básica: leitura e análise linguística. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 385-418. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Pratica-de-analise-linguistica-1-1.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2022.

AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. *Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP*. Cascavel: AMOP, 2020.

ANDRADE, M. S.; SILVA, M. L. M.; MELO, N. O. 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, jan. 2021. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume9/Educacao_Contemporanea_vol9.pdf. Acesso em: 17 de out. de 2023. DOI: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-020-0.cap.02>.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 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: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de out. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 9/2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da 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: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de out. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2009.

DAMASCENO, G. F. de L. *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: 08 de mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v5i3.3636>.

DOURADO, M. M. *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 (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6685>.

ESQUINSANI, R. S. S. 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://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6023>. Acesso em 03 de out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.6023>.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Decreto n.º 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 do Município de Foz do Iguaçu*. Foz do Iguaçu, ano 22, n.º 3805, 2020. p. 2 de 3. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/pdf-4570&diario>. Acesso em nov. de 2022.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa n.º 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. 2021a. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em out. de 2022.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Decreto n.º 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*, n.º 4233, p. 4 de 68, 2021b. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em out. de 2022.

FRANCO, N. *et al.* Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. (Org.). *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 275-300.

- GEDOZ, S. A interação discursiva. In: BAUMGÄRTNER; C. T. *et al.* *A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-72. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: out. de 2023.
- GERALDI, J. W. 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. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.6023>.
- NOGUEIRA, A. W. R. *et al.* Participação docente na construção do ensino remoto emergencial no Ceará: primeiras aproximações. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. (Org.). *Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial*. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 393-405. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Edilene-Ferreira-DeSena/publication/352958066_DOCENCIA_EM_TEMPOS_PANDEMICOS_DISCUTINDO_A_AVALIACAO_NO_SERTAO_CENTRAL_DO_CEARA/links/60e0f8d8299bf1ea9eddec5/DOCENCIA-EM-TEMPOS-PANDEMICOS-DISCUTINDO-A-AVALIACAO-NO-SERTAO-CENTRAL-DO-CEARA.pdf. Acesso em: 17 de out. de 2023.
- PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte-Curitiba: SEED, 2019.
- PASINI, J. F. S. *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. 18.181-18.194, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45163>. Acesso em: 03 de out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-181>.
- 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. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/907>. Acesso em: 17 de out. de 2023. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i11.907>.
- ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. de. Concepções de Linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 69-94.
- ROSSI, J. C.; MEOTTI, M. B. Gêneros Discursivos e as práticas sociais de linguagem: uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa. In: BAUMGÄRTNER; C. T. *et al.* *A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 253-270. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_A-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-Lingua-Portuguesa.pdf. Acesso em: 17 de out. de 2023.
- SANTOS, G. V. S.; BARRETO, M. S. A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma análise linguística no 9º ano do ensino fundamental. In: BAUMGÄRTNER; C. T. *et al.* *A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 333-362. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_A-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-Lingua-Portuguesa.pdf. Acesso em: 17 de out. de 2023.

SOUZA, T. F. B. *et al.* (In) compreensões do eixo de análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

VAZ, A. C. M.; DINIZ, A. C. M. Ampliando os caminhos da leitura em sala de aula: leitura visual de tirinhas. In: BAUMGÄRTNER, C. T. *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. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_A-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-Lingua-Portuguesa.pdf. Acesso em: 17 de out. de 2023.

VOLÓCHINOV, V. 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.