



PERCEPÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE Covid-19: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

TEACHERS PERCEPTION AND CHALLENGES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING IN THE CONTEXT OF THE Covid-19 PANDEMIC: A DIALOGICAL DISCOURSE ANALYSIS

João Paulo Eufrazio de Lima ¹

Resumo: O objetivo desta pesquisa é apresentar, a partir de relatos de professores do Parfor-UVA, como se constituiu sua experiência sobre o ensino remoto emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19. Para tanto, buscamos como teoria de base e princípios metodológicos a análise dialógica do discurso (ADD) de base bakhtiniana (BAKHTIN, 2010, 2017; BRAIT, 2006a, 2006b). Os relatos foram colhidos através do envio de um link para um formulário do Google formulários, dos quais obtivemos vinte professores respondentes. Nossa análise demonstrou que o relato mais comum foi o de sobrecarga de trabalho e estresse, devido ao acúmulo de funções por parte do professor. Apesar disso, muitos professores conseguiram perceber a importância das ferramentas digitais utilizadas no contexto pandêmico e têm intenção de continuar usando-as em suas salas de aula no contexto regular de ensino presencial.

Palavras-chave: Percepção Docente. Ensino Remoto Emergencial. Análise Dialógica do Discurso.

Abstract: The aim of this research is to present, based on reports from Parfor-UVA teachers, how their experience on emergency remote teaching was constituted in the context of the Covid-19 Pandemic. For this purpose, we are based on the theory and methodological principles of the Bakhtinian-based dialogic discourse analysis (DDA) (BAKHTIN, 2010, 2017; BRAIT, 2006a, 2006b). The reports were collected by sending a Google Forms link, from which we obtained twenty teachers' answers. Our analysis showed that the most common report was work overload and stress, due to the accumulation of functions by the teacher. Despite this, many teachers were able to realize the importance of digital tools used in the pandemic context and intend to continue using them in their classrooms in the regular context teaching.

Keywords: Teacher Perception. Emergency Remote Teaching. Dialogic Discourse Analysis.

¹ Doutor em Linguística (UFC). Professor adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Coordenador institucional do Parfor-UVA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416461561567116>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2025-1451>. E-mail joao_eufrazio@uvanet.br



Introdução

É fato de que a Pandemia de Covid-19, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), modificou o mundo em um tempo e proporções inimagináveis para uma sociedade tecnológica como a que vivemos.

Essa emergência atingiu em cheio o ensino, paralisado imediatamente pela necessidade de distanciamento social imposto pela Pandemia e decretado em documentos oficiais em todos os níveis de governo. Dessa forma, as instituições educacionais viram-se em um dilema: manter a paralisação total com a consequente perda de tempo e conteúdos ou retomar o ensino de forma emergencial, valendo-se das tecnologias digitais.

A partir do embasamento dado por documentos oficiais como, por exemplo, a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e a Medida Provisória (n. 934/2020), as escolas e universidades retomaram o ensino por meio de tecnologias digitais em caráter emergencial, através do que costuma ser denominado de ensino remoto (Cf. CHARCZUK, 2020; BOZHURT; SHARMA, 2020) em oposição a já consagrada modalidade de ensino a distância (EaD).

Nesse ponto, Gusso *et al.* (2020) definem que existiam dois caminhos para a retomada do ensino nesse contexto pandêmico: o caminho simples e o caminho complexo. Em resumo, o caminho simples é aquele baseado na concepção conteudística de ensino em que basicamente todas as dificuldades inerentes a esse contexto são sopesadas pela simples garantia de exposição dos conteúdos nas aulas remotas. Por sua vez, o caminho complexo visa entender o rol de dificuldades inerentes a esse contexto, buscando planejar, ainda que a médio prazo, condições minimamente suficientes a partir da análise dos problemas de cada parte integrante do processo, sobretudo, alunos e professores.

Da mesma forma, no documento *A Framework to Guide an Education Response to the Covid-19 Pandemic of 2020*, elaborado pela OCDE (2020) foram indicadas prioridades para as instituições de ensino superior dentro do contexto pandêmico atual, entre elas: redefinição dos objetivos curriculares com foco naqueles que podem ser desenvolvidos remotamente; criação de meios de comunicação entre professores e alunos em caso de inviabilidade do uso de internet e orientação sobre o uso de *softwares* e ferramentas *online*.

É possível, portanto, perceber que este momento crítico levou o ensino a alguns dilemas que, em geral, foram sopesados pela necessidade de continuação das aulas frente às pressões governamentais e sociais. Acreditamos, contudo, que esta imposição pela continuação das aulas acabou gerando sobrecarga e muitos outros problemas, tanto para professores quanto para os alunos.

Dessa forma, buscamos, com esta pesquisa, averiguar como os docentes perceberam o ensino nesse contexto atípico. Acreditamos que essa é uma das melhores opções para entender as limitações, mas também as potencialidades, no uso de tecnologias digitais, tanto de forma emergencial, como parte inerente do ensino no mundo contemporâneo.

Para tanto, este artigo está dividido em cinco seções: em um primeiro momento demonstraremos os documentos oficiais que embasam o ensino remoto em caráter emergencial; na seção seguinte buscaremos caracterizar o ensino remoto em oposição ao ensino a distância; na seção três apresentamos os princípios básicos da análise do dialógica do discurso de base bakhtiniana; na seção quatro comentaremos sobre nossas opções metodológicas; na seção cinco analisamos os dados obtidos para cada pergunta do formulário enviado aos docentes, os quais tornaram possível nossas conclusões, demonstradas na seção final deste texto.

Panorama dos documentos oficiais sobre ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19

Após a declaração de emergência nacional em saúde pública (BRASIL, 2020a), foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020b), responsável pela definição das bases para a Portaria nº. 343/2020 (alterada pelas Portarias nº. 345/2020 e nº. 395/2020) e pela Medida Provisória (nº. 934/2020) que autorizaram a substituição

do ensino presencial pelo ensino remoto em todos os graus de ensino, exceto os componentes curriculares inadequados à essa modalidade como, por exemplo, os estágios e internatos.

Contudo, a portaria nº.544/2020 não apenas reforçou a opção pelo ensino remoto enquanto durar a Pandemia, como estendeu a autorização para o uso de tecnologias para o ensino remoto, inclusive, para os estágios e práticas laboratoriais a critério das instituições de ensino superior. Houve ainda a flexibilização da obrigatoriedade de 200 dias letivos ao ano, desde que mantida a carga horária mínima.

Cabe lembrar, desde já, que a modalidade a distância, diferente do ensino remoto, como veremos, já havia sido regulamentada anteriormente (BRASIL, 2019), mas limitada a 40% da carga horária total do componente curricular.

No âmbito do Governo Estadual, o Decreto nº. 33.510/2020 determinou as medidas de enfrentamento à pandemia e suspendeu as atividades presenciais nas instituições de ensino superior em todo o estado do Ceará, sendo base para o decreto municipal nº. 2.371/2020 que estabeleceu as medidas de enfrentamento à pandemia na cidade de Sobral, reforçando a suspensão das atividades presenciais em toda a rede municipal de ensino.

No âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), o primeiro documento oficial cujo tema foi o ensino durante a pandemia foi o provimento nº. 01/2020¹, pelo qual foi autorizada a retomada das aulas em formato remoto, seguido pelos provimentos 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09 que estabeleceram normas e critérios para o retorno não presencial das atividades não pedagógicas, das atividades pedagógicas em nível de pós-graduação *strictu e latu sensu*, bem como das atividades de pesquisa e extensão.

A resolução nº. 01/2020 convalidou os referidos provimentos e a resolução nº. 02/2020 estabeleceu os critérios para a retomada gradual do ensino, sendo o calendário acadêmico especial estabelecido pela resolução nº. 03/2020 com reinício das atividades pedagógicas em formato remoto estabelecido para o dia 03/11/2020.

Sendo o Parfor um programa institucional, estes mesmos documentos citados direcionaram e fundamentaram a retomada das atividades em nossas turmas nos municípios de Camocim, Ipu, Graça, Coreaú, Pacujá e Viçosa.

Tal como o ensino regular da UVA, após reunião com os coordenadores de curso, foi determinado que as atividades pedagógicas do Parfor fossem retomadas em caráter remoto, estando os discentes livres para aderirem ou não a essa modalidade e trancarem qualquer disciplina a qualquer momento. Dessa forma conseguimos manter as atividades de ensino em formato remoto, o que nos trouxe grandes desafios em relação à concepção e desenvolvimento das atividades, visto que essa solução emergencial foi algo novo para docentes e discentes que tiveram de rapidamente adaptar-se a esse novo contexto.

Nesse ponto, discutiremos a seguir sobre as peculiaridades dessa solução emergencial com ensino mediado por tecnologias digitais, comumente denominado ensino remoto, em oposição à já consagrada modalidade de ensino a distância.

Distinção entre educação a distância e ensino remoto emergencial

Embora nem sempre haja um entendimento definitivo sobre essa importante distinção, é preciso separar a educação a distância daquilo que se convencionou denominar de ensino remoto emergencial, visto que cada um atende a expectativas diferentes e tem características próprias.

O ensino a distância, denominado frequentemente de EaD, é hoje em dia considerado uma modalidade de ensino, distinta, por exemplo, do ensino presencial. Sua característica básica é o fato de ser um ensino mediado por tecnologias (impressa, TV, rádio ou computador), estando professor(es) e alunos separados fisicamente. Suas atividades podem ser desenvolvidas de forma síncrona, quando professor(es) e alunos estão presentes à aula ao mesmo tempo, ou assíncrona quando professor(es) e alunos realizam as atividades em tempos diferentes, como, por exemplo, em aulas gravadas. (Cf. KAPLAN; HAENLEIN, 2016; SUN; CHEN, 2016).

¹ Todos os documentos oficiais da instituição podem ser acessados pelo endereço institucional: <http://www.uvanet.br/>

Uma clássica definição de EaD pode ser encontrada em Moore e Kearsley (2007) que destacam, para além do uso de tecnologias, o uso de um espaço virtual próprio para esse fim bem como uma organização didático-pedagógica específica que oriente a proposição de atividades e sua avaliação.

A EaD, enquanto modalidade de ensino, requer, portanto, um conjunto próprio de estratégias e planejamento que inclui, entre outras coisas, desenvolvimento de material didático próprio, adaptado à essa modalidade, uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido especificamente para tal fim, equipe técnica especializada para transposição didática dos materiais de ensino ao AVA, aproveitando ao máximo suas características próprias, apoio pedagógico contínuo aos alunos, geralmente desempenhado por tutores, treinamento para utilização do AVA pelos professores e suporte técnico para solução imediata de problemas como conexão, defeitos de *software* e *hardware* etc (Cf. KAPLAN; HAENLEIN, 2016; RIBEIRO et al., 2019; SUN; CHEN, 2016).

Dessa forma, para que os professores-tutores possam exercer adequadamente suas atividades no AVA, são necessários cursos de capacitação em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) de forma a desenvolverem habilidades sociais específicas ao meio *online*, bem como estratégias criativas de ensino (Cf. HAMPEL; STICKLER, 2005).

Fica claro, portanto, que a EaD requer um planejamento próprio de uma equipe multiprofissional (professores, gestores, pedagogos, técnicos em informática etc.) de forma a explorar ao máximo as possibilidades do AVA bem como minimizar as dificuldades inerentes a essa modalidade de ensino como, por exemplo, o isolamento dos alunos que pode, muitas vezes, levar ao abandono do curso.

Ao contrário dessa modalidade de ensino, planejada e estruturada para tal fim, o contexto da Pandemia de Covid-19 acabou levando as instituições de ensino, em todas os seus graus, ao que se convencionou denominar de ensino remoto emergencial (HODGES et al., 2020) uma adaptação, geralmente não planejada, do ensino por meio de tecnologias, respeitando a necessidade do distanciamento social imposto por esse contexto especial.

Como bem salienta Charczuk (2020, p.05-06):

O ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

Nessa mesma linha, Bozkurt e Sharma (2020) caracterizam o ensino remoto como uma solução temporária para um problema imediato e advogam que, embora o ensino emergencial possa se valer da experiência e recursos próprios da EaD, não podemos tratá-los como equivalentes.

Apesar disso, muitos aspectos de extrema relevância, tanto pedagógicos como tecnológicos, acabaram sendo desconsiderados no afã de manter em funcionamento as instituições de ensino, como, por exemplo, a capacidade de acesso à internet dos alunos, seu conhecimento prévio para uso de *softwares* como, por exemplo, o *Google Meet* e o *Google Sala de Aula*, a capacidade dos professores em utilizar *desses* softwares adaptados ao ensino remoto bem como toda a necessidade de transposição pedagógica dos conteúdos ao meio digital.

Em um país de extrema desigualdade como o nosso, alargada ainda mais pelo contexto pandêmico em que muitas famílias simplesmente ficaram de forma abrupta sem ter de onde tirar seu sustento, tal medida acabou, em muitos casos, por ampliar o fosso social e econômico do país ao deixar excluídos muitos alunos que por falta de condições adequadas para o estudo remoto, como, por exemplo, o mero acesso à internet, acabaram de fora, sendo impelidos a trancarem seus cursos para não configurar legalmente o abandono. (TENENTE, 2020).

Para citarmos apenas um dado desse contexto alarmante, segundo pesquisa do IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não possuem acesso à internet, sendo que 95,9% desses são alunos da rede pública de ensino.²

² <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/04/14/ibge-estudantes-sem-acesso-a-internet-som-am-43-milhoes.ghtml>

A parca literatura sobre ensino emergencial, antes da Pandemia, está ligada ao contexto de guerras (p. ex., GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, 2016) com o fim específico de criar uma rede de proteção à criança e ao adolescente, sendo a manutenção do currículo um objetivo secundário (UNESCO, 2020b, 2020c).

Nesse contexto, além dos problemas próprios à urgência do contexto pandêmico, somam-se as dificuldades inerentes ao uso do ensino mediado por tecnologias como, por exemplo, os problemas oculares oriundos do uso contínuo de telas, denominado por Innerdrive (2019) e Dodge (2020) de Síndrome da Visão Computacional, relacionada ao uso do computador por períodos de tempo ininterruptos e prolongados, causando, entre vários sintomas, visão turva, ressecamento ocular, dificuldade em focar os olhos na tela etc.

Além desse problema, podemos citar também a sobrecarga cognitiva, comumente denominada de “fadiga zoom” (PETRIGLIERI, 2020) que diminui, ou mesmo, impossibilita uma atenção adequada à aula por conta de fatores como: a deficiência de interação verbal, o sentimento de isolamento, a sensação de que o indivíduo precisa interagir para se sentir participando do ambiente etc.

Charczuk (2020, p. 12), refletindo sobre os problemas do ensino mediado por tecnologia, faz uma importante constatação:

Mais do que centrarmos no debate sobre os recursos tecnológicos em si, propomos que o questionamento acerca dos modos de sustentar a interação no ensino remoto inscreve-se como grande desafio.

Não nos resta dúvidas de que seria provavelmente mais danoso à sociedade em geral simplesmente manter a paralisação geral do ensino por tanto tempo. Contudo, a emergência em criar meios para prosseguimento do ensino regular atropelando qualquer mínimo planejamento válido e deixando excluída uma parcela considerável dos alunos, não pode deixar de escandalizar a todos nós.

Acreditamos que isso é um reflexo primeiramente do enorme fosso social de nosso país, mas também da falta de um planejamento a longo prazo das instituições cujos centros de ensino a distância (quando existem) em geral não têm a importância que merecem, de forma, por exemplo, a capacitar o quadro docente e discente da instituição para o uso didático de *softwares* e AVAs.

Isso nos mostra que é urgente, em todas as instituições dos mais diversos graus de ensino, repensar toda a prática de forma a incluir definitivamente os meios virtuais, não apenas como uma mera possibilidade ou solução pontual, mas sim como parte integrante da didática e das grades curriculares.

Para tanto, acreditamos ser fundamental ouvir os envolvidos nesse contexto tão complexo, sobretudo discentes e docentes, de forma a entender suas principais dificuldades, e também, as potencialidades do uso das tecnologias digitais para o ensino. Para tanto, propomos utilizar, como teoria de base e metodologia a denominada análise dialógica do discurso cujos princípios básicos comentaremos a seguir.

Análise dialógica do discurso (ADD): princípios básicos³

Popularizada no Brasil a partir de Brait (2006), a análise dialógica do discurso (doravante ADD), delineada a partir dos estudos do denominado “círculo de Bakhtin”, é, nas palavras da autora supracitada, um: “[...] corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006b, p. 61).

De fato, umas das principais características do pensamento bakhtiniano é a fuga de modelos fechados de análise, aquilo que o próprio Bakhtin denominava de “teoricismo” (BAKHTIN, 2010), ou seja, de forma geral, a ADD deve ser encarada não como um método de análise, na perspectiva cartesiana, mas sim como uma metodologia, ou seja, um conjunto de princípios gerais que devem

³ Outros termos são comuns para designar este mesmo campo de estudo, por exemplo: “análise dialógica do discurso”, “análise dialógica de discurso”, “análise dialógica dos discursos”, “teoria dialógica do discurso”, “teoria/análise dialógica do discurso”, “análise do discurso bakhtiniana”. (cf. DESTRI; MARCHEZAN, 2021)

ser observados, mas que deixam larga margem para o pesquisador ajustá-los a seu objeto de estudo (Cf. GERALDI, 2012)

Na mesma esteira, o pensamento bakhtiniano, em coerência com sua ideia dialógica de linguagem, não crê em qualquer ideia de neutralidade na pesquisa, mas antes, assume que o pesquisador constitui mais uma voz, trazendo consigo suas perspectivas ideológicas e discursivas, ou como bem resumem Destri e Marchezan (2021, p.05):

Na atividade científica, a relação do pesquisador com o objeto é permeada pelo seu horizonte avaliativo. Diante dele, o pesquisador é um outro não neutro que entra em diálogo com os discursos observados e com os discursos anteriormente produzidos sobre o objeto. O objeto, portanto, não é dado ou coletado, mas é expressivo, responsivo e construído na relação dialógica (BAKHTIN, 2016).

Portanto, não há um conjunto fechado de normas e técnicas, mas sim, princípios e procedimentos gerais para uma abordagem em ADD, conforme já relatado em Volochinov (2017, p. 220):

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos 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, 2017, p. 220).

Desta perspectiva, o enunciado é o ponto de partida, ou seja, a linguagem efetivamente usada em situações concretas por sujeitos históricos é o objeto de estudo da ADD (BRAIT, 2006b), entendendo o enunciado como algo, ao mesmo tempo, irrepitível e vinculado dialogicamente a outros enunciados anteriormente realizados. Desse modo, o enunciado, apesar de único, não pode ser tomado de forma isolada, mas sim, pela rede dialógica na qual se estabelece. Ou como bem salienta Geraldi (2012, p.20) “[...] a infinitude do processo dialógico, em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepitibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo”

É por meio dos enunciados que os sentidos são negociados e é nessa negociação que os sujeitos históricos se constituem ou como bem salienta (BRAIT, 2012b, p. 15) “[...] no confronto de duas consciências, de dois interlocutores, de conjunção de discursos histórica, cultural e socialmente situados” .

A ADD, em seus princípios metodológicos, procura dar conta de três aspectos, entendidos como inseparáveis e complementares: descrição, análise e interpretação. Destri e Marchezan (2021, p.14), a partir de Sobral (2014), dentre outros autores, fazem uma bom resumo desses três processos:

Considera-se que a descrição é a primeira aproximação do objeto que se quer examinar o pesquisador ocupa-se de apresentar o objeto em seus elementos que dão conta de sua configuração geral e específica; a análise é a prática teórica sobre o enunciado concreto; e a interpretação é elemento que permite que a análise receba de forma especial o posicionamento embasado do estudioso, é a atividade que possibilita o estabelecimento de sentido das relações promovidas na análise.

É importante salientar que esta divisão só existe do ponto de vista didático, mas de forma

alguma desses processos devem ser vistos como etapas sucessivas ou mesmo destacadas uma das outras. Ao mesmo tempo, é preciso entender que embora haja uma certa semelhança com outros princípios metodológicos, a ADD é algo único pois como bem salientam Destri e Marchezan (2021, p.19)

As ideias de descrição, análise e interpretação não são algo novo na argumentação da área científica. São termos que ressoam em obras básicas de metodologia como a de Gil (2008) e Gerhardt e Silveira (2009). No entanto, essas atividades assumem caráter único dentro da perspectiva bakhtiniana. A singularidade da ADD está no encontro constitutivo da linguística com a metalinguística. Diante disso, o pesquisador detém um posicionamento irrepitível frente ao objeto. Para o estudioso bakhtiniano, é a relação dialógica com o objeto, entre as vozes presentes e as relacionáveis com o enunciado, que garante compreender os sentidos de um texto na qualidade de enunciado vivo.

Sobre a descrição, Scherma e Turati (2012) propõem a observação das marcas linguísticas relacionadas, entre outras coisas, às escolhas lexicais, formas gramaticais e disposição dos elementos linguísticos nos enunciados. Contudo, os autores salientam a importância de considerar *pari passu* os elementos extralinguísticos relacionados à situação comunicacional como a entonação dos sujeitos, seus posicionamentos sociais, dentre outros aspectos que podem auxiliar no entendimento das marcas linguísticas. Além desses elementos, Rohling (2014) destaca a importância de observação do espaço-tempo discursivo e o estudo do horizonte temático-valorativo em que se desenvolveu a interação.

É unânime entre os teóricos desta área que o pesquisador não deve buscar analisar seu corpus a partir de categorias pré-definidas, mas, ao contrário, deve procurar em seu corpus as categorias que melhor lhe definem ou como bem colocado por Brait (2006a, p. 24), o pesquisador deve deixar “[...] que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”

No tocante à análise, é o momento em que serão mobilizadas as categorias, os conceitos que darão suporte ao entendimento dos enunciados, sendo importante considerar neste ponto que o arcabouço teórico bakhtiniano deve ser aplicado de forma conjunta e nunca em conceitos isolados.

Este é o momento em que o enunciado é posto em sua contrapartida dialógica à cadeia enunciativa em que se situa (STAFUZZA, 2019), investigando de que forma “[...] apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos” (ROHLING, 2014, p. 50).

Por fim, na interpretação, busca-se compreender a construção dos sentidos a partir das opções teóricas estabelecidas na análise. É preciso, desde o princípio, compreender todo este processo como algo não linear e não fechado. Ou seja, esses processos não devem ser entendidos como sucessivos e a tese resultante deve ser fundamentada e rigorosa, mas nunca entendida como totalizadora do objeto, mas apenas como uma possível visão dele.

Na interpretação, deve-se reunir os dados levantados, correlacionando-os com os conceitos propostos para a análise em busca de uma definição da especificidade e relevância de um objeto, a partir da singularidade e estabilidade do corpus (SOBRAL, 2014).

Como bem salienta Geraldi (2012), a interpretação visa ampliar o contexto do enunciado, fazendo emergirem as vozes para além daquelas manifestas na superfície do texto. Ou ainda como bem resumem Destri e Marchezan (2021, p.18) “O objetivo final da interpretação, portanto, deve ser desenvolver sentidos ao compreender ativamente a vida social do homem por meio da linguagem viva, em movimento”. [...] “Em outras palavras, na ADD, lida-se com a relação entre os aspectos particulares e os aspectos generalizáveis do objeto, entre o repetível e o não repetível”

O objetivo, portanto, não é determinar definitivamente um objeto de estudo, mas buscar compreendê-lo por meio de gestos interpretativos (OLIVEIRA; HUFF; ACOSTA PEREIRA, 2019), isto

é, por meio da contínua atribuição de sentidos (SANTOS; ALMEIDA, 2012). Dessa forma, o objetivo final não é uma análise neutra, mas sim uma análise válida a partir da consistência, coerência e profundidade dos argumentos engendrados na construção de sentidos (GERALDI, 2012).

Posto isso, vamos procurar demonstrar a seguir como o ensino remoto emergencial foi vivenciado pelos docentes do Parfor-UVA a partir de seus relatos, tomando como base os princípios metodológicos da ADD.

Pressupostos metodológicos

Como já antecipado, nossa pesquisa tomou como base teórica e metodológica a análise dialógica do discurso de base bakhtiniana (ADD). Dessa forma, não pensamos em uma metodologia rígida com técnicas antecipadamente definidas, mas, ao contrário, buscamos, a partir dos pressupostos metodológicos dessa área, construir um caminho viável para consecução de nossos objetivos de pesquisa.

Para tanto, enviamos aos grupos de professores dos cursos do Parfor-UVA, Letras, Pedagogia, História e Matemática, um link com um convite para responder a um questionário de cinco perguntas através do Google Formulários de forma livre e espontânea.

No mesmo questionário, os professores autorizaram a sua participação através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma a dar respaldo ético à esta pesquisa,

No total, 20 (vinte) professores responderam ao questionário, sendo 10 deles do curso de Matemática, 5 (cinco) do curso de Letras, 4 (quatro) do curso de Pedagogia e 1 (um) do curso de história. Para fins de análise, cada sujeito de pesquisa foi nomeado pela letra “P”, seguida de um número que indica a ordem do envio do questionário, ex. P1, P2, P3 etc.

De posse do corpus, buscamos analisá-lo a partir dos três grandes processos, segundo a ADD: a descrição, análise e interpretação, salientando que embora didaticamente sejam considerados de forma separada, na prática os três compõem um mesmo conjunto indivisível, sendo, portanto, utilizados e reutilizados, conforme a necessidade da análise.

Para a descrição, buscamos focar nas marcas linguísticas que deem conta dos interdiscursos presentes nas falas dos sujeitos, bem como as que, de alguma forma, apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados. (STAFUZZA, 2019).

Para a análise, buscamos nos utilizar de conceitos que expliquem o quadro geral apresentado pelas falas dos sujeitos, recorrendo, neste caso, não apenas aos conceitos de base bakhtiniana, mas a outros conceitos que pudessem dar conta do nosso objetivo, o que está de acordo com os princípios metodológicos da ADD que entende que o pesquisador não deve buscar analisar seu corpus a partir de categorias pré-definidas, mas, ao contrário, deve procurar em seu corpus as categorias que melhor lhe definem ou como bem colocado por Brait (2006a, p. 24), o pesquisador deve deixar “[...] que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”.

Por fim, cruzando a descrição com a análise, buscamos dar uma interpretação sobre nosso objetivo de pesquisa, refletindo como, a partir dos discursos apresentados, constitui-se a experiência dos professores do Parfor-UVA sobre o ensino remoto emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19.

Longe de objetivarmos qualquer ideia de neutralidade, buscamos em nossa análise obter validade a partir da consistência, coerência e profundidade dos argumentos engendrados na construção de sentidos (GERALDI, 2012), o que esperamos demonstrar na seção a seguir.

Docentes e o ensino emergencial: desafios e potencialidades

Na primeira pergunta, indagamos aos professores: como você se sentiu em relação à quantidade e qualidade de seu trabalho no contexto do ensino remoto emergencial por conta da Pandemia de Covid-19?

Nossa análise das respostas indicou que os termos mais utilizados foram os relacionados à sobrecarga de trabalho e estresse, como, por exemplo, os destacados no relato de P01 que diz:

“me senti **sobrecarregada**. Os desafios didáticos foram grandes e o volume de trabalho que se estabeleceu pela **intensificação** da comunicação digital produziram uma rotina de muito **cansaço** no período”.

Da mesma forma, P02 relatou que “sem dúvida, a quantidade de trabalho **umenta** no ensino remoto, pois temos que transpor todas as nossas ações para um formato digital e isso **umenta** o trabalho.”

P05 também corroborou essa visão ao relatar que “Durante o período de pandemia, houve uma **maior jornada de trabalho**, principalmente no planejamento da disciplina, que passou a incluir, além da preparação normal da aula, o estudo sobre dos recursos tecnológicos e a adaptação do material da disciplina para a modalidade de ensino remoto”.

Na mesma esteira, P11 respondeu que: Foi **estressante**. Em relação a (sic) quantidade, não foi possível cumprir a carga horária da disciplina.

Como é possível perceber, a visão mais comum é a de sobrecarga de trabalho e é importante salientar que o acúmulo de atividades já é algo corriqueiro na vida do professor, mesmo no formato regular de ensino, como atestam, por exemplo, Nault (1994 apud TARDIF; LESSARD, 2014, p. 134) que contabilizou 70 atividades desenvolvidas pelo professor, dentro e fora da sala de aula.

Isso nos mostra que o trabalho do professor já era uma atividade exaustiva e isso foi intensificado exponencialmente com a necessidade do ensino remoto, conclusão também obtida por outros pesquisadores como, por exemplo, Paes e

Freitas (2020, p.05) que relataram que:

Com o isolamento social, tudo parou, quer dizer, em relação ao estar junto presencialmente, porque as tarefas foram transformadas em *home office*, dentre elas, as aulas. Se antes havia uma carga de trabalho exaustiva para os professores, agora então, o desafio seria utilizar as tecnologias digitais em prol da continuidade do processo educacional, acrescentando mais essa atividade à complexa lista de afazeres do professor.

Apesar de essa ser a visão mais comum nas respostas obtidas, alguns professores relataram não terem experimentado a mesma sobrecarga e estresse, como, por exemplo, P07 que disse “Me senti **confortável**, considerando o período pandêmico e a turma” ou P15 que disse “Diante do contexto e considerando as disciplinas que ministrei, me senti **confortável**.”

Um terceiro campo semântico foi saliente nesta primeira pergunta, aqueles que consideraram como desafiador esse período, como, por exemplo, P13 que disse “Foi uma experiência **desafiadora**, haja vista a readequação de questões didática e pedagógicas para nossos alunos e para nós docentes.” e P11 que relatou que “o trabalho inicialmente foi um **desafio**, mas após todo seu desenvolvimento e avaliação realizada, podemos afirmar que foi um trabalho sério, bem participativo e que teve grandes resultados.”

Como é possível perceber, nenhum relato mencionou qualquer forma de planejamento ou suporte institucional, o que nos coloca no que Gusso *et al.* (2020) denominou de caminho simples para o ensino remoto emergencial, ou seja, aquele baseado na concepção conteudística de ensino em que basicamente todas as dificuldades inerentes a esse contexto são sopesadas pela simples garantia de exposição dos conteúdos nas aulas remotas.

Certamente essa é a explicação para o acúmulo relato de atividades e a consequente sobrecarga de trabalho, o que certamente resultou em perdas no ensino-aprendizagem e muito estresse para os docentes.

O fato de que alguns professores tenham atestado se sentirem “confortáveis” neste contexto pode dar-se por já terem tido experiência e/ou formação anterior para o uso de tecnologias digitais no ensino e/ou terem condições pessoais mais favoráveis ao desempenho de suas atividades como, por exemplo, um lugar adequado para as aulas remotas, conexão banda larga etc.

Na segunda pergunta, indagamos aos professores: “Quais foram suas principais dificuldades em relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino remoto emergencial?”. Neste caso, o principal problema relatado foi sobre a qualidade da conexão de internet pelos alunos, como,

por exemplo, P09 para quem o principal problema foi: “a dificuldade na participação de alguns estudantes, que alegavam falta de condições para o acesso em várias oportunidades”.

Ao contrário do que se poderia pensar, poucos foram os professores que relataram dificuldade com a tecnologia digital, mas vários mostram-se preocupados com a transposição didática das ferramentas digitais para o contexto do ensino remoto como, por exemplo, P01 que diz: “As dificuldades não foram relativas à saber manejar, mas foram de tipo didático. As atividades remotas, mediadas pelas tecnologias, não permitiram um acompanhamento próximo dos estudantes como no contexto presencial”

O P04, também demonstrou preocupação neste tocante ao refletir que, “alguns recursos tecnológicos não se adequavam bem em algumas dinâmica (sic) de aulas, tais como a resolução de equações matemáticas e as atividades em equipe”.

Por fim, uma terceira problemática, relatada por apenas três dos 20 professores pesquisados, foi a sua falta de letramento digital como, por exemplo disse P10 para quem: “a principal dificuldade foi não saber manusear as novas tecnologias e precisei de formação para aprender.”

Tudo isso nos faz refletir que conforme salientam Coscarelli e Kersch (2016), é urgente a qualificação dos profissionais da educação para sua atuação em tempos digitais e, para tanto, não basta aos professores saber usar as ferramentas, pois é preciso ainda que o professor saiba desenvolver estratégias para promoção das habilidades e competências pelos novos multiletramentos por parte dos alunos.

Mais uma vez salta à vista a inexistência nos relatos de qualquer forma de suporte institucional, tanto para os problemas com *softwares* e *hardwares*, como em relação à falta de letramento digital de alguns professores. P13 chegou a relatar que “precisei comprar as ferramentas (câmera, computador, celular, periféricos para o computador) com urgência e não fomos recompensados, (sic) financeiramente”.

Isso nos explica, uma vez mais, a sobrecarga e o estresse relatados na primeira pergunta, uma vez que coube ao professor unicamente lidar com situações nas quais seria preciso um suporte multidisciplinar para lidar com questões como transposição didática dos materiais, uso de tecnologias digitais novas como Google Meet e Google Sala de Aula etc. Além de uma contrapartida financeira para aquisição de novos equipamentos necessários para o ensino remoto.

Na terceira pergunta, indagamos os professores: Como você avalia, no contexto do ensino remoto emergencial, sua relação com os discentes e colegas de trabalho? A opinião mais comum foi relacionada ao excesso de trabalho, uma vez que os alunos mandavam mensagens a todo momento, como, por exemplo, relatou P01: “o atendimento com (sic) os alunos não era mais em horário específico, os discentes enviavam mensagem pela manhã, a tarde (sic) ou a noite (sic).

Isso nos mostra, uma vez mais, que o ensino remoto emergencial gerou uma sobrecarga aos professores que passaram a ter de atender os alunos em momentos fora do horário de aula e, muitas vezes, até mesmo do chamado “horário comercial”. O motivo, mais uma vez, foi o acúmulo de funções do professor que deveria ser auxiliado pela figura de um tutor, responsável por direcionar a turma em relação às dúvidas, sobretudo, bem o plano da disciplina.

Sobre a relação com os colegas de trabalho, o relato mais comum foi de um distanciamento maior, como atesta P02: “quanto aos colegas de trabalho, a relação foi mínima. Se resumiu à (sic) algumas reuniões online onde boa parte sequer liga a câmera”. Outro exemplo desse distanciamento é a fala de P06 que relata: “em relação aos colegas de trabalho do Parfor, não houve interação, nem ajuda, nem compartilhamento de ideias.”

Isso nos mostra que as ações acabaram sendo isoladas e sem uma coordenação necessária do coletivo de trabalho, o que certamente gerou ainda mais problemas, sobretudo, para aqueles que não tinham tanta familiaridade com as tecnologias digitais.

Na quarta pergunta indagamos: Agora que o ensino presencial foi retomado, você tem continuado a usar alguma das tecnologias digitais utilizadas no contexto do ensino remoto? Se sim, quais, e por quê? Se não, por quê?

Quase que unanimemente (exceção a dois dos 20 sujeitos pesquisados) a resposta foi que sim, após o retorno presencial, muitas das tecnologias experimentadas durante o ensino remoto emergencial passaram a ser integradas ao ensino regular presencial. Um exemplo, é a fala de P04 que diz “tenho sim, sempre fiz uso das tecnologias e no retorno presencial, usar a mesa

digitalizadora, *apps* de celulares, sites entre outros percebo que aumenta a interatividade com os alunos e consequentemente a aprendizagem.”

Dessa forma, pudemos perceber que, apesar das dificuldades encontradas, os professores conseguiram perceber as potencialidades de muitas ferramentas digitais e com elas aprenderam a motivar a turma e proporcionar outros meios de ensino, como atesta P17 ao dizer que “Sim. Utilizo softwares de geometria dinâmica e alguns recursos interativos, além de fazer uma melhor otimização dos slides que comumente utilizava, incrementa-os com algumas ferramentas que aprendi”.

Por fim, na quinta pergunta, indagamos: Como você avalia o ensino remoto emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19? Quais foram, em sua opinião, seus principais prejuízos e benefícios”.

Neste ponto, a grande maioria das respostas demonstraram um certo negativismo em relação ao ensino remoto emergencial. Embora tenha sempre sido mencionado como única saída possível, os professores em geral demonstraram insatisfação com a falta de organização e apoio, inclusive financeiro, para seguimento das aulas. Um exemplo é a fala de P13: “Sobre os prejuízos, foi perturbador. Precisei comprar as ferramentas (câmera, computador, celular, periféricos para o computador) com urgência e não fomos recompensados, financeiramente. Sobre os benefícios, não houve!”.

A falta de preparação para lidar com as ferramentas digitais é bem exemplificada na fala de P07 que diz: “Olha, escancarou uma grande lacuna que tem na educação. Muitos de nossos alunos ainda são excluídos digitalmente e muitos de nós, professores, não tem (sic) a formação adequada para lidar com este tipo de demanda que, mais do que nunca, está presente na sociedade. Precisamos nos aperfeiçoar e buscar formação continuada para lidar com estas questões.”

Sobre os benefícios, muitos salientaram que a necessidade de utilização de ferramentas até então desconhecidas, trouxe aprendizado aos professores e novas possibilidades para seu fazer pedagógico agora no contexto de retorno presencial. Um exemplo dessa visão é a fala de P11: “Ele [ensino remoto emergencial] trouxe grandes desafios no que se refere a ensinar e aprender de uma forma diferente, e também uma oportunidade para aprendermos novas estratégias de ensino, nos fazendo sair da “zona de conforto”. Nesta mesma esteira, P12 reflete que “O maior benefício foi a abertura para o uso das tecnologias, mesmo sabendo que muitos não tinham os recursos necessários”.

Cumprida análise das quatro perguntas direcionadas aos docentes do Parfor-UVA, é hora de pensarmos na interpretação geral dos discursos apresentados, pensando em suas marcas linguísticas e nos discursos sobrepostos e silenciados.

Considerações Finais

Pudemos perceber, a partir da análise das cinco perguntas, que os professores se sentiram e estiveram isolados em seu fazer pedagógico, acumulando funções, tarefas e obrigações, o que gerou uma absurda sobrecarga de trabalho e responsabilidades muito além do seu *métier*.

Se pensarmos no modelo tradicional do ensino a distância (Ead), os professores acumularam funções tais como as de professor conteudista, responsável pela elaboração do material didático, tutor, responsável pelo tira-dúvidas e acompanhamento da turma, técnico em informática, responsável por resolver problemas relacionados aos *softwares* e *hardwares* e gestor de ensino, responsável pela transposição didática dos materiais para o AVA.

Além do mais, os professores ficaram responsáveis por todo o custo financeiro em adquirir novos equipamentos mais adequados ao ensino remoto como câmeras, computadores, microfones etc e tiveram de se adaptar sem uma devida preparação para o uso de ferramentas muito recentes como o *Google Meet* e o

Google Sala de Aula.

Isso tudo, aliado às tarefas próprias à função de professor de uma disciplina, acabou gerando uma sobrecarga de trabalho tremenda e causando estresse, somado ainda ao estresse inerente a um momento tão peculiar e preocupante quanto o de uma pandemia sem precedentes na

sociedade moderna.

Apesar de todos estes problemas, os docentes demonstram que conseguiram vislumbrar no uso das novas ferramentas digitais meios inovadores para seu fazer pedagógico e mostram-se dispostos a incorporá-las em seu dia a dia em sala de aula.

Contudo, acreditamos, conforme Coscarelli e Kersch (2016), que é urgente a qualificação dos profissionais da educação para sua atuação em tempos digitais e, para tanto, não basta aos professores saber usar as ferramentas, pois é preciso ainda que o professor saiba desenvolver estratégias para promoção das habilidades e competências pelos novos multiletramentos por parte dos alunos.

Para tanto, cremos ser necessária uma valorização dos núcleos de tecnologia das instituições para que possam promover ações de qualificação do corpo docente e meios para que as tecnologias digitais possam ser incorporadas devidamente no fazer pedagógico em nível superior.

Isso posto, nossa pesquisa, limitada a um universo de apenas 20 profissionais de educação superior, pode servir de encorajamento para novas pesquisas na área, com um universo maior e uma maior quantidade de dados, de forma a fornecer um panorama mais amplo desse contexto que precisa ser refletido de forma a repensarmos o nosso fazer pedagógico e nos adequarmos à sociedade digital em que vivemos.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão-PR, v. 9, n. 16, p. 245-264, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1970>.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 09-32,

BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, Niterói-RJ, n. 20, p. 47-62, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. **Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic**. Asian Journal of Distance Education, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. **Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação**. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino**. Diário Oficial da União, ed. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 maio 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>

DESTRI, A. MARCHEZAN, R.C. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **RAbralin.** jul/2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** (Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro & João Editores, 2010

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: MIOTELLO, V. (org.). Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 19-39.

GUSSO et al. **Ensino superior em tempos de pandemia:** diretrizes à gestão universitária. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gk4r3f/?lang=pt>.

Hampel, R., & Stickler, U. (2005). **New skills for new classrooms:** training tutors to teach languages online. Computer Assisted Language Learning. 18(4):311-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220500335455>

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remoteteaching and online learning.** Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-onlin-e-learning>. Acesso em: 29 abr. 2022.

KAPLAN, A. M.; HEANLEIN, M. **Higher education and the digital revolution:** About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. Business Horizons, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, July–Aug. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OCDE [ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020,** [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf Petriglieri, G. (2020). How to deal with video calls, zoom fatigue, and remote relationships. Goop. <https://goop.com/wellness/mindfulness/zoom-fatigue/.pf0000373305>. Acesso em: 24 maio 2022.

RIBEIRO, R. H.; CAVALCANTE, S. M.; ANDRIOLA, W. B.; SERRA, A. B. **Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de Ensino Superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso.** Revista Paidéi@ Revista Científica de Educação a Distância, Santos, v. 11, n. 19, jan. 2019.

SOBRAL, A. Uma proposta bakhtiniana de estudos dos gêneros discursivos. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (orgs.). Dialogismo: teoria e(m) prática. Apresentação de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 19-35

SCHERMA, C. C.; TURATI, C. Uma leitura do texto Estrutura do Enunciado de V. N. Volochínov (1930). In: MIOTELLO, V. (org.). Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 40-49

STAFUZZA, G. B. O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil. **Revista Heterotópica**, Goiânia-GO, v. 1, n. 1, p. 66-82, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/HTP-v1n1-2019-48519>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SUN, A. Q.; CHEN, X. **Online education and its effective practice**: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, v. 15, p. 157-190, 2016. <https://doi.org/10.28945/3502>

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e Análise Dialógica do Discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7561>. Acesso em: 30 mar. 2022

TENENTE, L. **Sem Internet, merenda e lugar para estudar**: Veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. G1, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-Covid-19.ghtml>. Acesso em: 27 março 2022.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **Distance learning strategies in response to Covid-19 school closures**. UNESCO Covid-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>. Acesso em: 01 maio 2022.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises**. UNESCO Covid-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 1,2, 2020c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>. Acesso em: 24 maio 2022.

Recebido em 18 de abril 2022.
Aceito em 23 de maio de 2022.