

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NOS CURSOS DE LETRAS DA UNIFAP: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS¹

EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT) IN THE UNDERGRADUATE LANGUAGE COURSES OF UNIFAP: CHALLENGES AND CONFRONTATION

Júlia Jamille da Silva Azevedo²
André Henrique Cardoso Favacho³
Adelma Barros-Mendes⁴

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma investigação acerca dos impactos causados pela pandemia nos processos de ensinar e aprender, tendo como base as impressões dos docentes e discentes dos Cursos de Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que implementou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia da Covid 2019. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa quanti-qualitativa de base etnográfica. Os dados foram gerados por meio de questionários aplicados na plataforma Google Forms. O referencial teórico baseia-se em alguns estudiosos que tratam a respeito de Letramento Digital, Ensino Remoto e Educação no contexto pandêmico, a citar: Mendonça (2020), Leal (2020), Ribeiro (2020), Coscarelli (2005), Barros-Mendes (2022), e outros autores que julgamos importantes para este trabalho. Como resultados, verificamos fragilidades no domínio tecnológico de professores e alunos, dificuldades com a internet, falta de espaço adequado para estudar/lecionar, dificuldades em se manter a interatividade na sala de aula online e acentuada desigualdade social aprofundada e desvelada durante ERE. As principais tecnologias utilizadas foram o Google Meet e o WhatsApp, e os materiais tecnológicos mais utilizados foram celulares e notebooks. Esse quadro apresenta a necessidade de políticas de formação contínua em letramento digital para o exercício da docência, e ainda, que a Universidade Federal do Amapá precisa ampliar suas políticas de atendimento ao estudante em vulnerabilidade socioeconômica, oferecendo, entre outras ações, o acesso a ferramentas tecnológicas aos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Pandemia; Letramento Digital; Ensino Superior.

ABSTRACT: The present article aims to present an investigation into the impacts caused by the pandemic on teaching and learning processes, based on the impressions of professors and students from the Language Courses at the Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), which implemented Emergency Remote Teaching (ERT) during the Covid-19 pandemic. The methodological approach used was a quantitative-qualitative ethnographic-based research. The data were generated through questionnaires administered on the Google Forms platform. The theoretical framework is based on some scholars addressing Digital Literacy, Remote Teaching, and Education in the pandemic context, including Mendonça (2020), Leal (2020), Ribeiro (2020), Coscarelli (2005), Barros-Mendes (2022), and other authors deemed relevant for this work. As results, we identified weaknesses in the technological proficiency of both professors and students, challenges with internet connectivity, a lack of suitable space for studying/teaching, difficulties in maintaining interactivity in the online classroom, and pronounced social inequality exacerbated and unveiled during ERT. The primary technologies used were Google Meet and WhatsApp, with mobile phones and laptops being the most utilized technological tools. This scenario highlights the need for continuous training policies in digital literacy for teaching practices. Furthermore, the Universidade Federal do Amapá must expand its policies to support students in socio-economic vulnerability, including providing access to technological tools for the students.

KEYWORDS: Remote Teaching; Pandemic; Digital Literacy; Higher Education.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Inglês, da Universidade Federal do Amapá. Macapá- AP.

² Graduanda em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Inglês, pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: juliajamille12@gmail.com.

³ Graduando em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Inglês, pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: andre.favacho06@gmail.com.

⁴ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Orientadora do trabalho e professora do curso de Letras pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: adelma@unifap.br.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020 o mundo inteiro foi surpreendido com a notícia de uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), responsável por milhares de mortes e pela mudança drástica na vida das pessoas. Em razão desse estado calamitoso, medidas sanitárias urgentes foram tomadas em diversas áreas, e na educação não foi diferente. Escolas foram fechadas, jovens e crianças isolaram-se em suas casas e professores se viram envolvidos em buscar novas alternativas que garantissem a aprendizagem dos alunos por meio de diversas ferramentas de ensino, sobretudo, o chamado “Ensino Remoto”, o qual se tornou a principal solução para o ensino durante o período inicial da pandemia.

Como acadêmicos também fomos afetados e, juntamente com diversos graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Amapá, ficamos atônitos e perdidos sem saber o que fazer naquele momento pandêmico que gerava cada vez mais o sentimento de angústia diante das incertezas da vida – tal sentimento foi intensificado com o apagão⁵ ocorrido no Estado do Amapá em novembro de 2020.

Embora sejamos de uma geração que nasceu com a tecnologia e cresceu à medida que ela se desenvolvia, vivemos ainda uma educação que anda a passos lentos nesse sentido. A tecnologia teve um papel fundamental para nossos estudos, trabalhos e até mesmo para nosso lazer; mas nunca sua necessidade havia sido tão evidenciada quanto foi no período pandêmico. Apesar disso, essa não era a realidade de todos os colegas de curso, nem todos possuíam aparelhos tecnológicos para estudo, ou mesmo o conhecimento adequado sobre os usos das tecnologias e das plataformas digitais de ensino.

O Ensino Remoto foi novidade para a maioria dos acadêmicos que, vindos de um curso presencial, não possuíam experiência com esse modelo de ensino, e o que mais afetava eram as fragilidades das condições socioeconômicas que muitos apresentavam: Como custear dados móveis para garantir internet? E os que não tinham sequer um computador em casa? Estudar pelo celular foi a solução de grande parte para ter “aula” remota.

Vieram as vacinas e com elas o retorno gradual das aulas presenciais. Nesse retorno, percebia-se “sem fazer uma pesquisa” o quanto as salas de aula estavam esvaziadas. E nos perguntávamos: o que ocorreu? Onde estão nossos colegas?

Tendo por cenário essas realidades, este trabalho apresenta resultados de uma investigação diante dos impactos causados pela pandemia nos cursos de Letras da

⁵O apagão no estado do Amapá ocorreu em novembro de 2020, o qual atingiu 13 dos 16 municípios do Amapá, incluindo a capital, Macapá. O que ocasionou a falta total de energia elétrica por 4 dias e o racionamento desta durante 18 dias, gerando prejuízos materiais, físicos e psicológicos aos amapaenses.

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), mais especificamente, 1- impressões construídas por professores e alunos acerca dos desafios e fragilidades que se apresentaram quanto ao modelo de ERE, instalado durante a pandemia; 2- principais tecnologias digitais utilizadas nos Cursos de Letras/UNIFAP durante o ERE; 3- percepções de docentes e discentes acerca da potencialidade de geração de aprendizagem por meio do Ensino Remoto x Ensino Presencial nos Cursos de Letras na UNIFAP.

Para seguir, lançamos os seguintes questionamentos: até que ponto a adoção do ensino remoto por parte da instituição foi proveitosa para o aprendizado acadêmico? Quais foram os principais desafios encontrados durante a realização dos encontros remotos? Quais foram as expectativas ao se pensar em um retorno presencial? Houve casos de abandono/desistência do curso nesse período? Se sim, quais foram os fatores que mais impactaram para isso ocorrer?

As discussões a respeito dos impactos da pandemia no contexto escolar e acadêmico se apresentam como um tema necessário e tem sido crescente os trabalhos que versam sobre isso. A exemplo, os estudos realizados pelos coletivos Alfabetização em Rede “*Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*”, organizado por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (2022), “*Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*”, organizado por Ana Elisa Ribeiro e Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (2020) e “*Contribuições para uma educação ativa híbrida*”, organizado por Ângela Cristina Rodrigues de Castro e Marina Tucunduva (2022), bem como outras pesquisas que também complementarão este trabalho.

A adoção do ERE se mostrou, de certa forma, como única alternativa viável para os acadêmicos e professores participarem das aulas durante a pandemia, mas trouxe também muitas problemáticas, a citar a dificuldade de acesso à internet, o que prejudicou o acesso às plataformas utilizadas para se ministrar das aulas virtuais; a ausência de equipamentos; a fragilidade emocional devido à pandemia mundial; entre outros, como podemos atestar pelos estudos de Alencar et al. (2022) e Barros-Mendes et al. (2022).

A Universidade Federal do Amapá foi uma das instituições a adotar tardiamente o Ensino Remoto. Durante o primeiro ano da pandemia, a instituição permaneceu-se de portas fechadas, paralisando todas as suas atividades presenciais, e apenas em outubro de 2020 o Conselho Universitário (CONSU/UNIFAP) publicou a Resolução n.º 14 de 07 de outubro de 2020 que regulava sobre o Ensino Remoto para cursos de Graduação e Pós-Graduação, resultando na aprovação do Calendário Acadêmico Suplementar 2020.3, com início para 3 novembro de 2020. No entanto, outro agravante se apresentou e se faz necessário ressaltar. Ocorreu o apagão sofrido pelo estado do Amapá, que iniciou, coincidentemente, em 3 de

novembro de 2020, impedindo a execução das aulas mesmo que remotamente, pois não havia energia elétrica em parte alguma da capital e em muitos interiores por aproximadamente 22 dias.

Com a pandemia e o apagão, o retorno remoto das atividades da universidade foi adiado. A UNIFAP passou a adotar semestres corridos para tentar recuperar o tempo perdido. Frente a uma realidade que se diferenciou de todas as universidades do Brasil, seja pela tomada de decisão tardia, seja pela falta de iniciativa por buscar estratégias para um ensino de qualidade, ou até mesmo pelo fator infortúnio da falta de energia elétrica. Nesse sentido, é relevante e importante compreender os impactos desse momento. É o que pretendemos com este estudo: investigar acerca da realidade do Ensino Remoto Emergencial nos cursos de Letras da UNIFAP, juntamente com alunos e professores, a fim de desvelar os pontos positivos e negativos desse processo, a partir de suas percepções. Isso se fez importante porque nos revelou impactos que refletem academicamente na vida de estudantes e docentes atualmente.

1 LETRAMENTO DIGITAL, ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO

A transição abrupta para ambientes digitais, acelerada pela pandemia, evidenciou a necessidade de reavaliar e adaptar as práticas educacionais, ressaltando a grande importância do *letramento digital* nesse novo contexto. Nesse sentido, este estudo busca fundamentar-se nas concepções de *letramento digital* apresentadas por Soares (2002), Ribeiro (2014; 2020) e Coscarelli (2005; 2014). Adicionalmente, exploramos as perspectivas sobre ensino e aprendizagem para aprofundar a compreensão acerca das diferenças entre ensino e aprendizagem remota e ensino à distância, com base nas contribuições de Mendonça (2020) e Leal (2020).

Soares (2002) caracteriza o *letramento digital* como um “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Na mesma linha de raciocínio, Ribeiro e Coscarelli (2014) complementam a abordagem de Soares (2002) ao definirem o *letramento digital* como “práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

Ambas as perspectivas convergem para a ideia de que o *letramento digital* não é uma simples extensão do letramento tradicional, mas sim uma condição específica, permeada por

práticas sociais distintas e exigências próprias. Para Ribeiro e Coscarelli (2014) é importante buscar formas de repensar práticas de letramento e entender que essas práticas podem ampliar um leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital, surgindo assim a nomenclatura que é destinada à inserção do digital, tema central de seu livro, “*Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*” (2005) — uma obra que vem ao encontro das discussões sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas que pretende levantar discussões e propor caminhos aos educadores e aos interessados em entender a língua e o letramento atual.

Ser letrado digital implica a capacidade de comunicar-se em diversas situações, seja para fins pessoais ou profissionais, em ambientes digitais que apresentam informações não apenas por meio de elementos linguísticos, como palavras e frases, mas também por meio de animações, vídeos, sons, cores e ícones. O domínio da leitura e produção de textos que exploram essas linguagens torna-se parte integrante das competências dos indivíduos digitalmente letrados, cujas exigências sociais e motivações pessoais se manifestam cada vez mais precocemente.

Em síntese, o conceito consiste em um conjunto de competências que permitem que uma pessoa compreenda e utilize as possibilidades e “*affordances*”⁶ geradas pelo meio digital, exercitando o seu senso crítico. Portanto, trata-se da capacidade de leitura e escrita na esfera digital, bem como refletir criticamente sobre os inúmeros conteúdos visualizados, de modo a influenciar o meio social e cultural em que está inserido

Em um contexto em que a tecnologia assume uma posição central na transmissão de conhecimento, tanto alunos quanto educadores se deparam com a necessidade de incorporar o *letramento digital*. Este se configura como um elemento crucial no âmbito do Ensino Remoto e do Ensino a Distância, tornando-se indispensável para a eficácia dessas modalidades educacionais.

Além disso, é importante frisar que, no cenário da pandemia, muitas incompreensões se colocaram acerca da distinção entre Ensino Remoto e Ensino a Distância. Nesse percurso, trazemos aqui Mendonça (2020) que explica, em entrevista para *O Consoante*⁷, que há diferença entre essas modalidades:

A primeira diferença tem a ver com a intencionalidade pedagógica. Na EaD, há um princípio de se trabalhar com a autonomia do aprendiz, a qual é requisitada para que

⁶Termo em inglês utilizado para se referir à capacidade de um objeto de ser reconhecido e utilizado pelo indivíduo da maneira a qual foi projetado, sem que haja a necessidade de uma explicação prévia sobre seu uso, ou seja, de forma intuitiva.

⁷Jornal organizado pelo Grupo Gênese (Gêneros em situação de escrita), formado por alunos da graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

ele realize o estudo independente/autodirigido e flexível, ou seja, quando a EaD surge, ela tem que dar conta das dificuldades dos públicos que estão acostumados a partilharem o mesmo tempo e espaço em atividades pedagógicas presenciais. Por isso, há certa flexibilidade em relação ao tempo despendido ao processo educativo, justamente para romper com as barreiras de espaço-tempo. Portanto, são esses princípios que norteiam a EaD (Mendonça, 2020, p. 5).

Desse modo, o Ensino a Distância é uma modalidade de estudo planejada para garantir eficiência e estrutura aos alunos que optam por fazer um curso nesse modelo. Uma das principais características dessa forma de estudo é a flexibilidade. A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que prevê a construção da autonomia do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Em contrapartida, Mendonça (2020, p. 6) explica o que é o Ensino Remoto:

Obviamente, no ensino emergencial remoto, também existe a necessidade de romper fronteiras de espaço-tempo, mas isso nem sempre vem atrelado ao investimento na autonomia do aprendiz e no estudo independente e flexível. Aí que as diferenças começam a aparecer. Por mais que no ensino emergencial remoto sejam configuradas atividades relevantes e diversificadas para os alunos, elas não necessariamente constroem oportunidades que os façam mais autônomos para estudar e aprender – o que não dispensa a mediação.

Diante do cenário provocado pela pandemia, houve a necessidade de adaptação e improvisação das instituições de ensino e dos professores, e assim foi inserido o Ensino Remoto. Em resumo, o Ensino Remoto surge como uma solução temporária para continuar as atividades, sendo, então, não uma modalidade, mas uma forma de minimizar os prejuízos da interrupção do estudo presencial. Por ter esse caráter emergencial, o Ensino Remoto tende a acontecer por um breve período.

Ao contrário do Ensino a Distância, o Ensino Remoto, segundo Mendonça (2020), não tem como prioridade o desenvolvimento da autonomia de estudo dos alunos, não há a construção dessa habilidade que envolve algum tipo de planejamento e design instrucional, além de envolver mídias, recursos e ambientes de aprendizagem que sejam propícios ao desenvolvimento da autonomia e do estudo independente e flexível.

Ambas as modalidades de ensino compartilham características semelhantes, como a dependência da tecnologia para facilitar a comunicação e a entrega de conteúdo. No entanto, o Ensino Remoto muitas vezes é adotado como uma medida temporária em situações de emergência, como a pandemia, enquanto o Ensino a Distância é planejado e estruturado para ocorrer fora do ambiente presencial de forma contínua. Ambos os cenários, no entanto, demandam adaptações específicas em termos de *letramento digital*.

Desse modo, não podemos deixar de trazer uma questão bem relevante no processo educacional durante a pandemia: o acesso às TICs pelos alunos em situação de

vulnerabilidade econômica. Para Leal (2020), as limitações existentes no processo de ensino e aprendizagem se tornaram mais evidentes diante da realidade do período pandêmico, principalmente pelo fato de acentuar os problemas ligados à desigualdade social, onde vários alunos apresentaram dificuldade de acesso não apenas aos equipamentos digitais, mas também pela carência de conhecimento sobre como utilizar as plataformas digitais.

Segundo Leal (2020), a adoção da modalidade de Ensino Remoto em algumas instituições federais revisitou o choque de realidade da população que frequenta esses espaços, uma vez que existem perfis socioeconômicos distintos. A autora aponta que, apesar do Ensino Remoto apresentar vantagens consideráveis, como a facilidade de comunicação entre professor e aluno, tal prática também desencadeou uma série de outros questionamentos a respeito da forma como essa modalidade é aplicada:

Além do mais, neste primeiro semestre de 2020, houve um choque de realidade, quando se percebeu que o processo de ensino apresentou limitações, a exemplo de prévio conhecimento das principais ferramentas de ensino utilizadas, ou seja, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, e quais as didáticas mais acessíveis para contribuir e facilitar o trabalho dos educadores à distância. No entanto, o pior entrave foram os distintos perfis socioeconômicos retratados pela falta de adequados computadores e internet nos domicílios tanto dos professores quanto dos acadêmicos. Esses novos desafios levaram, inclusive, a uma maior inadimplência e evasão escolar, as quais só não foram agravadas graças ao trabalho dos docentes, assegurando a motivação e a estima do alunado (Leal, 2020, p. 2).

Essa estratégia educacional de comunicação via Ensino Remoto possibilitou a continuidade do ano letivo e mostrou que o mundo acadêmico, cada vez mais, terá que adequar o ensino do século XXI a um novo projeto pedagógico, tendo a tecnologia como aliada contínua e selecionando, sobretudo, qual ferramenta digital levará o estudante a ter uma aprendizagem significativa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista nosso objeto e objetivos de pesquisa, elegemos a abordagem quanti-qualitativa de base etnográfica (André, 1995), compreendendo que

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Spratt; Walker; Robinson, 2004, p. 6 *apud* Dal Farra e Lopes, 2013).

Assim, a coleta/geração de dados ocorreu de forma amostral, por meio de dois questionários diferentes, um destinado aos acadêmicos (contendo 23 perguntas objetivas e 1 pergunta subjetiva), e outro aos professores (contendo 21 perguntas objetivas e 1 subjetiva). O

questionário foi aplicado de forma online, por meio da plataforma Google Forms, entre março e junho de 2023. A amostra é composta por 66 respondentes (já descontadas as respostas duplicadas), sendo estes 60 alunos e 6 professores.

Para este trabalho, separamos as perguntas em três blocos: o primeiro (Tabela 1), relativo ao perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa — gênero, cor, idade, curso, turma e campus de estudo/atuação. O segundo bloco (Tabela 2) diz respeito à avaliação quanto aos recursos tecnológicos utilizados e o domínio no uso destes, onde buscamos saber o nível de experiência de cada pessoa com o Ensino Remoto e com as ferramentas digitais, quais os materiais e plataformas mais utilizados durante o período de ERE, se houve auxílio financeiro da universidade, etc. Quanto ao terceiro e último bloco (Tabela 3), este voltou-se para a avaliação do planejamento e execução do ERE, onde os participantes puderam expor suas opiniões a respeito do planejamento e das ações tomadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), pelo Departamento de Letras e Artes (DEPLA) e pelo próprio curso para com o Ensino Remoto Emergencial, bem como avaliar a participação e envolvimento de alunos e professores nesse período.

Assim, os dados gerados com a aplicação dos formulários de pesquisa serão, no próximo ponto deste texto a que estamos denominando de Resultados, descritos em seus percentuais e ainda ao lado desses percentuais, serão trazidas algumas breves inferências acerca de sua representatividade no universo do estudo.

2.1 RESULTADOS

Como resultados, apresentamos a primeira tabela, contendo informações a respeito do perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa. Embora não seja o foco deste trabalho, acreditamos que tais informações auxiliarão na compreensão e análise do ambiente acadêmico e perspectivas do corpo docente e discente.

Tabela 1 - Perfil Sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa

Perfil dos professores							
Gênero		Cor		Campus		Curso	
Feminino	71,4%	Pardos	28,6%	Macapá	100%	Inglês	57,1%
Masculino	28,6%	Branco	42,9%			Francês	36,7%
		Pretos	28,6%			Português	14,3%
Perfil dos alunos							
Gênero		Cor		Campus		Idade	
Feminino	60%	Pardos	43,3%	Macapá	96,7%	18-24	58,3%

Masculino	36,7%	Branco	40%			25-34	33,3%
Não-binário	3,3%	Pretos	16,7%	Santana	3,3%	45-60	3,3%
Turma						Curso	
2012	1,7%	2016	8,3%	2020	13,4%	Inglês	56,7%
2013	3,4%	2017	13,4%			Francês	36,7%
2014	3,4%	2018	20%	2021	11,8%	Libras	3,3%
2015	1,7%	2019	20%			Português	3,3%

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores

Tratando do perfil dos professores, os dados revelam uma predominância do gênero feminino, correspondendo a 71,4% dos docentes. No que diz respeito à cor, os números indicam que a maioria de 42,9% dos professores se autodeclararam brancos. Em relação ao campus de atuação, 100% dos professores respondentes informaram atuar em Macapá. Por fim, quanto ao curso ministrado pelos professores, foi constatado que 57,1% deles ministram aulas de Inglês, 36,7% lecionam Francês e 14,3% estão envolvidos no ensino de Português.

Tratando do perfil dos alunos, observamos haver também a predominância do gênero feminino, com uma porcentagem de 60%. Quanto à faixa etária, constatamos uma população jovem de alunos, sendo a maioria (58,3%) com idades entre 18 a 24 anos. A autodeclaração de cor dos participantes demonstra que a maioria de 43,3% se autodeclararam pardos. Quanto ao local de estudo, 96,7% dos alunos respondentes frequentam o campus localizado em Macapá, enquanto 3,3% dos participantes estudam no campus de Santana.

No que se refere às turmas de origem dos participantes, a maioria está distribuída entre as turmas de 2018 e 2019, com 20% de respondentes cada. Seguindo, as turmas de 2017 e 2020, com 13,4% de participantes cada. No que diz respeito aos participantes das turmas mais antigas (2012 a 2015), vale ressaltar que trata-se de alunos remanescentes que ainda não haviam concluído a graduação até 2020 e acabaram cursando disciplinas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por fim, quanto ao curso, a maioria dos participantes (56,7%) corresponde ao curso de Inglês.

Seguindo, apresentamos a segunda tabela, contendo dados diretamente ligados ao objeto central da pesquisa, acerca do uso e domínio dos recursos tecnológicos durante o ERE.

Tabela 2 - Avaliação quanto aos recursos tecnológicos utilizados e o domínio no uso destes

Perguntas		Alunos	Professores
1- Você já possuía alguma experiência com o Ensino Remoto antes da pandemia?	Não	86,7%	42,9%
	Sim	13,3%	57,1%

2- Como você avalia seu conhecimento e domínio sobre recursos tecnológicos antes do ERE?	Excelente	5%	14,3%
	Muito bom	20%	28,6%
	Bom	38,3%	-
	Razoável	33,3%	42,9%
	Ruim	3,3%	14,3%
3- Como você avalia seu conhecimento e domínio sobre recursos tecnológicos depois do ERE?	Excelente	20%	14,3%
	Muito bom	45%	42,3%
	Bom	30%	28,6%
	Razoável	3,3%	14,3%
	Ruim	1,7%	-
4- Durante o percurso do ERE você precisou realizar algum tipo de formação para ampliar seus conhecimentos tecnológicos?	Não	73,3%	57,1%
	Sim	26,7%	42,9%
5- Quais ferramentas/materiais você mais utilizou para ensino/estudo durante o ERE?	Tablet	5%	-
	Celular	83,3%	28,6%
	Notebook	73,3%	85,7%
	Computador/PC	3,3%	28,6%
	Outros	1,7%	-
6- Você já possuía essas ferramentas ou precisou comprá-las?	Sim, já possuía	78,3%	71,4%
	Precisei comprar	21,7%	28,6%
7- Você recebeu algum material tecnológico ou auxílio da Universidade para participar/ministrar aulas remotas?	Não	10%	14,3%
	Sim	90%	85,7%
8- Caso sua resposta tenha sido positiva, aponte quais:	Tablet	-	-
	Celular	44,4%	-
	Notebook	55,6%	-
	Computador/PC	-	100%
	Outros	33,3%	-
9- Quais plataformas digitais você mais utilizou durante as aulas no ERE?	Google Meet	98,3%	100%
	SIGAA	50%	42,9%
	WhatsApp	78,3%	42,9%
	Youtube	30%	42,9%
	Microsoft Teams	6,7%	-
	Zoom	20%	-
10- A Universidade ofertou algum tipo de curso/capacitação para que você estivesse apto para utilizar essas plataformas durante o ERE?	Não	96,7%	57,1%
	Sim	3,3%	42,9%

11- Você tinha um ambiente adequado para assistir/ministrar aulas durante o ERE? (Espaço sem interferências de terceiros e com supressão de ruídos, etc.)	Não	50%	42,9%
	Sim	50%	57,1%

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores

A tabela apresentada acima fornece uma visão abrangente das experiências, desafios e adaptações tecnológicas enfrentadas pelos discentes e docentes dos cursos de Letras na UNIFAP. Analisamos as principais percepções e tendências reveladas pelos dados da tabela.

Quanto à experiência prévia com o Ensino Remoto (Questão 1), a maioria dos alunos (86,7%) não tinha experiência prévia com o Ensino Remoto, o que indica que a pandemia trouxe uma mudança significativa na forma de ensino para esse grupo. Por outro lado, a maioria dos professores (57,1%) já tinha alguma experiência anterior com o Ensino Remoto.

No que diz respeito ao conhecimento tecnológico antes do ERE, (Questão 2), tanto alunos quanto professores possuíam um nível variado de conhecimento tecnológico antes do ERE. Alguns se sentiam confiantes, enquanto outros reconheciam a necessidade de melhorar suas habilidades tecnológicas. Já quanto à melhoria no conhecimento tecnológico durante o ERE (Questão 3): notadamente, a maioria dos participantes (alunos e professores) relataram uma melhoria significativa em seu conhecimento tecnológico durante o ERE.

Isso sugere que a adaptação forçada ao ensino e aprendizado remoto levou a um aprimoramento das habilidades tecnológicas. Tais dados são corroborados no item (Questão 4) em que se buscou saber se havia ou não necessidade de formação tecnológica. Para esse dado, um quarto dos participantes (alunos e professores) buscaram alguma formação tecnológica durante o ERE para aprimorar suas habilidades.

Tratando das ferramentas tecnológicas mais utilizadas (Questão 5), a maioria dos participantes utilizou dispositivos móveis para ensino e estudo durante o ERE. Dentre os alunos, as ferramentas mais utilizadas foram o Celular (83,3%) e o Notebook (73,3%). Quanto aos professores, a ferramenta mais utilizada foi o Notebook (85,7%), o que nos indica uma possível necessidade de ferramentas mais robustas para ministrar aulas remotas. Em relação à aquisição de ferramentas tecnológicas (Questão 6), a maioria dos participantes já possuía tais ferramentas utilizadas (celulares, notebooks, computador de mesa), com um pequeno percentual de alunos e professores que precisaram adquiri-las durante o ERE.

Ao perguntarmos se houve recebimento de apoio tecnológico da universidade, a grande maioria dos participantes recebeu apoio tecnológico da universidade para participar ou ministrar aulas remotas. Isso indica a importância de medidas de apoio por parte da instituição

durante a transição para o Ensino Remoto, sem ele, muitos alunos não conseguiriam estudar durante esse período. Os dados revelaram que as Plataformas digitais mais utilizadas, (Questão 9) foram o Google Meet e o Aplicativo WhatsApp, tanto por alunos quanto por professores. O SIGAA, uma plataforma acadêmica, também teve boa adesão, enquanto outras plataformas como Microsoft Teams e Zoom foram menos utilizadas.

Verificamos se houve oferta de cursos de capacitação pela universidade. Os dados apontaram, segundo a grande maioria dos participantes, que a universidade não ofertou cursos de capacitação para o uso das plataformas digitais durante o ERE. Esta pode ser uma área de melhoria para futuras adaptações a situações de Ensino Remoto que tendem a se ampliar e a ser utilizadas mesmo em contextos não emergenciais. Por fim, procuramos saber se o ambiente para estudos era adequado para aulas remotas, desse item (Questão 11) metade dos participantes relatou não ter tido um ambiente adequado para assistir ou ministrar aulas remotas. Isso destaca a importância de considerar o ambiente e as condições dos participantes ao se pensar em Ensino Remoto.

Por fim, apresentamos a terceira tabela, a qual apresenta informações referentes à análise do planejamento e implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Tabela 3- Avaliação do planejamento e execução do ERE

Perguntas		Alunos	Professores
12- Como você avalia o planejamento de seu curso para o trabalho com as aulas remotas no curso de Letras e na Universidade?	Foi apresentado um planejamento de como seria desenvolvido as tarefas no curso durante o ERE	8,3%	-
	Foram feitos informes e comunicados gerais	45%	
	Foram feitas reuniões entre alunos e professores para situar os alunos acerca das medidas a serem tomadas durante a pandemia	20%	
	Não tive acesso a nenhum planejamento encaminhado pela coordenação acerca de como seria o ERE	26,7%	
13- Você acha que os professores desproviavam de conhecimento e domínio acerca do uso dos recursos tecnológicos para as aulas no ERE?	Sim, todos	3,3%	-
	Sim, alguns	86,7%	
	Não, nenhum	10%	
14- Como você avalia a preparação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Letras e Artes (DEPLA) para o	Foi tardia e isso prejudicou o processo de ensino aprendizagem	41,7%	42,9%
	Foi no tempo certo porque não se sabia por quanto tempo iria durar a	11,7%	28,6%

trabalho com as aulas remotas no curso de Letras e na Universidade?	pandemia		
	Foi muito falha, pois poderia ter ocorrido um planejamento de imediato e melhor orientação aos discentes e docentes	41,7%	28,6%
	Foi muito boa, pois houve apoio aos professores na organização das aulas ERE e aos alunos também	5%	-
15- Considerando suas respostas à questão acima, você diria que as ações da PROGRAD/ DEPLA foram:	Excelentes	-	-
	Muito boas	5%	14,3%
	Boas	13,3%	14,3%
	Razoáveis	53,3%	57,1%
	Ruins	28,3%	14,3%
16- Como você avalia o ERE, de modo geral, realizado na UNIFAP nos cursos de Letras?	Excelente	1,7%	-
	Muito bom	3,3%	-
	Bom	28,3%	42,9%
	Razoável	58,3%	42,9%
	Ruim	8,3%	14,3%
17- Você acha que houve evasão maior que o normal durante o ERE?	Não	6,7%	-
	Sim	93,3%	100%
18- Caso sua resposta tenha sido positiva aponte por qual fator?	Fatores sociais e econômicos	90%	100%
	Fatores psicológicos	73,3%	86%
	Falta de apoio familiar	35%	42,9%
	Falta de envolvimento do alunos com o curso	53,3%	42,9%
	Doenças	48,3%	42,9%
	Ingresso no mercado de trabalho	41,7%	-
	Troca de curso	25%	14,3%
	Outros	8,3%	-
19- Como você avalia a participação dos alunos durante o ERE	Bastante ativa	11,7%	-
	Ativa	31,7%	28,6%
	Pouco ativa	28,3%	57,1%
	Quase sem interação	-	14,3%
	Nenhuma interação	3,3%	-

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores

Os dados obtidos por meio das perguntas contidas na tabela acima oferecem elementos valiosos e informações essenciais para esta pesquisa, proporcionando uma compreensão abrangente de vários aspectos relacionados à avaliação do planejamento e à execução do

Ensino Remoto durante o período de pandemia. Essas informações formam uma base sólida para discussões e análises elaboradas posteriormente.

Quanto à avaliação do planejamento do curso para o ERE (Questão 12), os dados revelam que apenas 8,3% dos respondentes afirmaram ter recebido um planejamento claro, enquanto 45% relataram ter recebido informes e comunicados gerais. Isso indica que a comunicação entre a coordenação do curso e os alunos foi insuficiente para muitos. Além disso, 26,7% dos alunos afirmaram não ter recebido nenhum planejamento, o que é uma preocupação significativa, uma vez que um planejamento adequado é fundamental para o sucesso do ERE. Quanto à competência dos professores no uso de recursos tecnológicos (Questão 13), os dados indicam que a maioria dos alunos (86,7%) acredita que apenas alguns professores possuíam conhecimento e domínio adequados dessas ferramentas. Isso ressalta a necessidade de capacitação docente para a adaptação às tecnologias e ao Ensino Remoto, bem como a importância de fornecer suporte adequado aos educadores.

Em relação à preparação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e do Departamento de Letras e Artes (DEPLA) (Questão 14), uma porcentagem significativa dos alunos e professores considerou que a preparação foi tardia e muito falha, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. A falha na apresentação de um planejamento imediato e orientação clara pode ter impactado negativamente o ERE. No entanto, 28,6% dos professores responderam que a preparação foi no tempo certo, mostrando divergências de opiniões.

Na avaliação das ações da PROGRAD/DEPLA, a maioria dos participantes considerou as ações da PROGRAD/DEPLA como razoáveis, em uma porcentagem de (53,3%) alunos e (57,1%) professores. Esse resultado pode ser reflexo das opiniões divergentes sobre a preparação mencionada anteriormente. Já na avaliação do ERE nos cursos de Letras (Questão 16), a maioria dos respondentes considerou o Ensino Remoto Emergencial entre Razoável e Bom, somados, uma porcentagem de 86,6% para os alunos e 85,8% para os professores. Esses números refletem que, apesar dos desafios enfrentados durante o ERE, como o desprovimento de planejamento e a competência tecnológica limitada de professores e alunos, o Ensino Remoto Emergencial foi, em certo ponto, positivo.

Sobre evasão durante o ERE (Questão 17), 93,3% dos alunos respondentes afirmam que houve uma taxa de evasão maior do que o normal durante o ERE. Em unanimidade, os professores também concordaram com essa afirmação. Dentre os possíveis fatores para essa evasão (Questão 18), estão: problemas relacionados a questões sociais e econômicas, problemas psicológicos, falta de apoio familiar, entre outros. Tais fatores nos apontam para a complexidade dos desafios enfrentados pelos alunos durante a pandemia.

Por fim, sobre a participação dos alunos durante o ERE (Questão 19), é revelado que uma parte significativa dos alunos foi pouco ativa (57,1%) ou não teve nenhuma interação (14,3%). Isso pode indicar a necessidade de estratégias para incentivar a participação dos alunos no ensino a distância. Em resumo, a tabela apresenta uma visão abrangente dos desafios enfrentados durante o ERE no curso de Letras da UNIFAP.

A última pergunta feita aos participantes da pesquisa foi subjetiva, nela pedimos a opinião de professores e alunos sobre quais medidas poderiam ou deveriam ter sido tomadas pela Universidade (seja pelo Departamento de Letras, PROGRAD ou pela Coordenação do Curso) para minimizar os impactos negativos do ERE no retorno do pós-pandemia.

Abaixo, citamos algumas das respostas coletadas:

Professor 1: “Começar as aulas remotas antes.”

Professor 2: “Primeiramente, ampliar para absolutamente todos os alunos o atendimento psicológico, de alguma maneira, logo após o retorno ao presencial. Oferecer ambientes físicos acolhedores e bem estruturados, como salas de aula bem equipadas e limpas, banheiros organizados e com água limpa. Promoção de cursos e oficinas voltados para a formação técnica e para a formação emocional dos alunos.”

Professor 3: “O corpo docente, juntamente com a coordenação, precisaria ser mais prático, mais dinâmico, menos prolixo, menos individualista. Precisamos de mais eventos englobando todas as áreas, mais apoio em projetos de pesquisa e extensão.”

Aluno 1: “Infelizmente, o ERE começou de forma muito tardia nos campi da UNIFAP. Enquanto outras faculdades já haviam implementado medidas para consolidar o ensino remoto, a universidade em questão demorou meses para inaugurar o ERE. Isso possibilitou que muitas pessoas vissem o descaso com o discente, fazendo com que este não enxergasse um futuro, até mesmo abstrato, para continuar a graduação. Não só isso, como também a falta de despreparo profissional foi um grande empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. Discentes e docentes tiveram inúmeros problemas relacionados ao funcionamento das ferramentas tecnológicas, o que gerou tão somente o uso da plataforma Google Meet como canal para as aulas. Outras situações-problemas como: saúde mental e física, problemas com a conexão de internet, e fatores socioeconômicos foram agravamentos que também contemplaram a didática do docente, mas estes, em especial, são domínios de ordens maiores, indo além da capacidade profissional para resolvê-los. Sendo assim, deveriam ter sido feitas propostas para o retorno do calendário meses antes do que foi estabelecido, seguindo o exemplo das escolas públicas. Por fim, também era cabível uma formação complementar sobre os diversos aplicativos disponíveis para a didática do docente, além de ensinar os discentes a internalizarem o conhecimento advindo das novas tecnologias. Penso que, deste jeito, o ERE poderia se tornar uma experiência mais inovadora e confortável tanto para os acadêmicos, quanto para os professores.”

Aluno 2: “Não imagino muitas coisas que poderiam ter sido feitas, afinal, estávamos em período de quarentena. No entanto, observei entre meus colegas, principalmente dificuldade de compreender os assuntos das aulas ministradas por vídeo aula. Alguns professores, embora geralmente ótimos profissionais, não estavam capacitados para as aulas em formato EAD. Creio que teria sido interessante se a Unifap tivesse fornecido um curso de capacitação para eles antes de simplesmente colocassem os professores para dar esse tipo de aula sem mais nem menos. Eu mesma, se já não tivesse algum conhecimento prévio a respeito de alguns assuntos ministrados em algumas das disciplinas, teria reprovado em algumas, pois a forma que o respectivo docente ministrava as aulas, não era muito eficiente. Não só para mim, quanto para colegas dos quais troquei ideia sobre este ponto. Ademais, pode ser que tenha havido e eu que não tive conhecimento sobre, mas eu senti falta de um programa de atendimento psicológico para os alunos. Num momento de tantas

fatalidades, tantos desafios diferentes que cada aluno enfrentava, mais a carga de responsabilidades da universidade, muitos alunos acabaram optando por trancar o curso até que o ERE fosse suspenso, em prol de sua saúde mental.”

Aluno 3: “Poderia ter sido feito um planejamento mais rápido para todos darem prosseguimento às aulas. Pois, começamos muito tarde o ensino remoto, fazendo com que ficássemos muito atrasados no curso, e também mais apoio da parte da instituição. Tanto psicológico, pois estávamos enfrentando algo novo, uma pandemia e com mais informações e capacitação a respeito do ensino remoto. Acredito que com um apoio de materiais tecnológicos, muitos discentes não tinham esse preparo para enfrentar um novo método de ensino.”

Aluno 4: “Pode-se dizer que faltou mais planejamento da parte da Universidade e o uso uma plataforma de qualidade para a transmissão de aulas, pois nem todos tanto discentes como docentes, conseguiram adaptar-se em um curto espaço de tempo ao ensino remoto, sem possibilidade de planejamento, fazendo assim com que houvesse um número de evasão muito alto.”

Aluno 5: “Deveria ter sido feito um planejamento logo que as aulas presenciais foram suspensas, envolvendo encontros e desenvolvimento de estratégias em conjunto com o corpo técnico e docente. Este planejamento deveria considerar não só o calendário acadêmico, mas as circunstâncias técnicas e pedagógicas, além dos materiais necessários para o ensino remoto tanto pro aluno quanto pro professor.”

Diante das respostas citadas, podemos destacar algumas propostas como: 1- planejamento mais abrangente e estratégico, 2- capacitação docente e 3- apoio psicológico aos discentes e docentes.

Mencionada em 16 respostas, a falha no planejamento foi um tema recorrente entre as medidas propostas, demonstrando ter sido uma das maiores insatisfações, em especial para os alunos. As sugestões dos professores e alunos ressaltam a importância de um planejamento estratégico e abrangente desde o início da suspensão das aulas presenciais, tendo em vista que o planejamento tardio por parte da universidade ocasionou a demora na implementação do ERE e também refletiu na avaliação dos próprios docentes e discentes a respeito preparação da UNIFAP para com as aulas remotas, onde a maioria dos respondentes informou que as ações foram “tardias” e “muito falhas” (ver Questão 14).

A capacitação docente também foi bastante mencionada entre as respostas subjetivas, destacando-se a dificuldade dos professores em se adaptarem ao formato de Ensino Remoto, enfatizando a importância de cursos de capacitação prévia. Nas respostas objetivas, cerca de 86% dos alunos informaram acreditar que alguns dos professores desproviavam de conhecimento/domínio acerca do uso dos recursos tecnológicos (ver Questão 13). Tais informações sugerem que a universidade poderia/deveria ter investido em treinamentos para garantir que os educadores estivessem aptos a ministrar aulas de maneira eficaz no ambiente virtual.

Sublinhamos por fim a proposta de apoio psicológico aos docentes e discentes. Nesta pesquisa, os fatores psicológicos foram apontados como o segundo maior fator de evasão nos cursos de Letras durante o ERE (ver Questão 17 e 18). É apontada a necessidade do

atendimento psicológico para lidar com os desafios emocionais enfrentados durante a transição para o Ensino Remoto, tendo em vista os impactos significativos da pandemia na saúde mental de professores e alunos, dentro e fora da universidade.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Feitas as descrições dos resultados, e na busca de responder às indagações que nos provocaram fazer este estudo, seguimos na construção analítica dos dados gerados. Para isso, os categorizamos à luz dos objetivos de investigação, a saber: 1- Impressões construídas por professores e alunos acerca dos desafios e fragilidades que se apresentaram quanto ao modelo de ERE instalado durante a pandemia, 2- Principais tecnologias digitais utilizadas nos Cursos de Letras/UNIFAP durante o ERE, 3- Percepções de docentes e discentes acerca da potencialidade de geração de aprendizagem por meio do Ensino Remoto x Ensino Presencial nos Cursos de Letras na UNIFAP.

Partindo de nosso primeiro objetivo, sabe-se que, devido à pandemia, o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado de forma rápida e improvisada, trazendo consigo uma série de desafios e fragilidades. Tanto os professores, quanto os alunos tiveram que se adaptar rapidamente às novas plataformas digitais e tecnologias, sem uma preparação adequada. Conforme os dados obtidos, pode-se perceber o despreparo tecnológico de professores e alunos, que inicialmente se depararam com a necessidade de adaptação “forçada” às ferramentas e plataformas digitais. Muitos dos respondentes, em especial os discentes, não tinham experiência prévia com o Ensino Remoto (como observado na tabela 2), e, somados aos problemas externos, acabaram por gerar ainda mais dificuldades nesta forma de ensino. Tal realidade se relaciona aos estudos de Borges (2021, p. 56) que explica que na pandemia as

Disparidades educacionais se acentuaram, e a realidade complexa de escolas não pode mais ser traduzida em hábitos escolares velhos versus novos. Ler, escrever, fazer conta, ensinar/aprender conhecimentos escolares não se traduzem em habilidades para lidar com os letramentos exigidos no ensino remoto tanto para estudantes quanto para docentes. A (velha) crítica a professores avessos a tecnologias, em certa medida, pode, enfim, ser repensada ou pelo menos ser vista com ressalvas: o professor assumiu o ensino remoto tornando-se também um aprendiz em ambientes virtuais.

Essa realidade é discutida por Coscarelli (2020, p. 15) quando reconhece que

O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes

que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

O despreparo tecnológico dos docentes foi evidenciado por meio de grande parte dos alunos respondentes, onde 86,7% informaram acreditar que alguns professores desproviavam de conhecimento e domínio acerca do uso dos recursos tecnológicos para lecionar durante o ERE. A medida proposta pelos alunos foi a capacitação docente voltada a esses recursos tecnológicos — o que explicamos anteriormente ser o tal “*letramento digital*”. Segundo Bunzen (2020), “o contexto da pandemia fez com que muitos(as) docentes da educação básica iniciassem uma maior reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula”, de forma que os professores precisam de um esforço maior para planejar aulas e realizar atividades no ERE, tornando-se assim necessária a criação de “políticas públicas que invistam seriamente em formação de professores para o ‘novo’ contexto” (Bunzen, 2020, p. 27).

Outro fator evidenciado pelos respondentes, majoritariamente discentes, foi a precarização da estrutura durante o ERE. Muitos alunos e professores apresentaram dificuldades com a Internet no Ensino Remoto, devido à alta instabilidade da conexão no estado do Amapá. A ausência de um espaço tranquilo para estudar/lecionar as aulas também foi uma preocupação, pois o ambiente doméstico nem sempre é o ideal para o aprendizado, principalmente ao ter a ideia do espaço escolar como sendo o único ambiente “adequado” para o ensino e aprendizagem. Diante das respostas coletadas (Questão 11) verificamos que apenas a metade dos docentes e discentes possuíam um ambiente adequado para assistir às aulas/lecionar durante o ERE, assim, podemos deduzir que estas pessoas estavam, em algum nível, prejudicadas naquele momento.

No Ensino Remoto, o ambiente escolar e o ambiente doméstico tornaram-se um só. O que se viu foi uma quebra na vida privada dos sujeitos em que o tempo e espaços se alteraram de tal maneira, que se rompeu o limite fronteiro da instância pública e da instância privada entre sujeitos participantes do processo educacional (Borges, 2021, p. 54), ou seja,

nas aulas virtuais, a vida privada se torna pública: sons, pessoas, animais domésticos, objetos pessoais, quartos, salas e espaços de trabalho/estudo improvisados são expostos [...]. Rompeu-se a fronteira da sala de aula como espaço institucionalizado, física e cronologicamente marcado (Borges, 2021, p. 55).

As aulas online frequentemente necessitavam da mesma dinâmica e participação que ocorriam nas aulas presenciais, a míngua interação com os colegas e professores tornou o aprendizado mais solitário e menos motivador, tendo em vista, que era mais difícil manter a concentração/atenção por parte dos discentes nesse até então “novo formato”. Percebeu-se, nesse momento, a dificuldade de manter a interatividade na sala de aula online, o que

impactou no engajamento dos estudantes e também gerou um desestímulo dos professores, que acabavam dando aula para “telas”, sem saber se havia estudantes por trás delas ou não. A comunicação mediante uma tela dificultou, por muitas vezes, a compreensão dos alunos e a troca de informações. Além disso, o monitoramento do progresso dos alunos também se tornou mais complicado, já que não era possível observá-los pessoalmente. Essas reflexões que nos trouxeram os dados de nosso estudo refletem um momento que se apresentou para todos os níveis de ensino, onde segundo ensaio construído por Bunzen (2020, p. 28) analisando a realidade de estudo remoto no seio de sua própria família nos explica que

Os instrumentos e gestos didáticos também foram alterados [...], não existe muito espaço para falar, não há trocas entre os jovens. O silêncio predomina na sala. A chamada é feita pelo chat e as câmeras ficam desligadas. Um cenário bastante triste, mas real. Não o escuto falar, participar, opinar, rir, escrever para os professores ou para os colegas em nenhum momento durante vários dias.[...]. Em outra aula, percebo que ele joga pelo celular, sem que ninguém saiba disso: uma prática de letramento invisível. A frequência às aulas e a exposição rígida de conteúdos parecem mais importantes do que o processo coletivo de construção do conhecimento.

O apoio psicológico foi outro ponto mencionado com bastante ênfase durante as respostas, tendo sido considerado pelos respondentes como o segundo maior fator de evasão escolar durante o ERE. Percebeu-se que as medidas tomadas pela UNIFAP, no que tange a saúde mental, não foram suficientes. Diante de um cenário pandêmico, alunos e professores encontravam-se em um momento de extrema fragilidade emocional e precisavam de um acompanhamento psicológico mais eficiente por parte da universidade

[...] O cuidado mental é muito importante e demanda muita atenção e avaliação. Distúrbios, traumas, dificuldades podem ser detectados na escola e encaminhados a especialistas, antes que causem muita dor e problemas aos(as) alunos(as). (Coscarelli, 2020, p. 109)

Partindo para o segundo objetivo desta pesquisa, quanto às principais tecnologias digitais utilizadas durante o ERE, os dados apresentados revelam informações essenciais sobre o uso de plataformas digitais e materiais tecnológicos durante as aulas em ambiente virtual de aprendizagem, bem como a indisponibilidade de cursos ou capacitações oferecidos pela universidade para a capacitação dos estudantes no uso dessas ferramentas. O Google Meet, uma plataforma de videoconferência, se destaca como a mais amplamente utilizada, com uma impressionante taxa de 98,3% de adesão por parte dos estudantes, e 100% por parte dos professores. Este alto índice reflete a importância das reuniões virtuais para as aulas remotas, tendo tornado o Google Meet um recurso fundamental para a comunicação síncrona entre professores e alunos durante o ERE. Em segundo lugar, observa-se o uso do WhatsApp, uma plataforma de mensagens instantâneas, por 78,3% dos participantes.

É importante relacionar tais dados com outros estudos realizados sobre ERE em diferentes níveis de ensino, como o ensino nos anos iniciais. Barros-Mendes et al. (2022) apresenta dados semelhantes para o ensino de crianças, segundo os seus achados em estudo feito no estado do Amapá, e ainda os estudos do coletivo Alfabetização em Rede, que apontam ser um retrato do Brasil o uso predominante do aplicativo de WhatsApp como um canal de acesso entre alunos, professores, famílias e gestão educacional, mesmo que não tenha sido oficialmente instituído para esse fim. Durante um período desafiador, o desempenho do aplicativo teve um papel fundamental em manter um vínculo mínimo para aqueles que tinham acesso a um celular.

É notável que o WhatsApp se tornou um facilitador indispensável para a comunicação entre os diferentes autores do ambiente educacional. Em uma situação em que o contato físico e as interações presenciais não eram possíveis, o aplicativo desempenhou um papel crucial para o preenchimento dessa lacuna. Essa escolha demonstra que os estudantes recorreram a uma variedade de ferramentas de comunicação para além das estritamente educacionais. A versatilidade do WhatsApp o tornou uma opção popular para a organização de grupos de disciplina, comunicação entre colegas e discussões de trabalhos em classe.

O YouTube, uma plataforma de compartilhamento de vídeos, foi utilizada por 30% dos participantes. Embora menos popular do que outras plataformas, o uso do YouTube é notável, pois sugere que os estudantes recorreram a recursos de vídeo para complementar suas aulas, demonstrando uma inclinação para o aprendizado multimídia. O YouTube também foi utilizado por professores para compartilhamento das gravações de suas próprias aulas online, as quais os alunos teriam disponibilidade para assisti-las de forma assíncrona. Outras plataformas digitais, como o SIGAA, foram adotadas por parte dos estudantes para o acesso a materiais de estudo e informações acadêmicas.

Segundo Martín-Barbero (2014 apud Veiga, Castro e Vieira, 2022, p. 154)

Esse cenário de novas tecnologias e multiletramentos requer discussões acerca de como os processos de ensino tornam-se objetos e como são criados esses espaços de aprendizagem. Principalmente a escola, como instituição detentora do saber, pode desenvolver a capacidade comunicativa e crítica dos alunos no processo de construção e compartilhamento de conhecimento, explorando novas práticas de ensino. Ressaltamos, no entanto, o fato de a escola não ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes disponíveis na internet e em outros locais.

Constatou-se por meio desta pesquisa que o acesso às plataformas digitais, como o YouTube e o SIGAA, tornaram-se valiosas fontes de apoio ao aprendizado durante o ERE. Se tratando do YouTube, os alunos tiveram a possibilidade de explorar uma vasta gama de conteúdos educacionais, que os permitiram ir além das aulas remotas da universidade.

Quanto aos materiais tecnológicos, os celulares e notebooks lideraram a pesquisa, sendo que 83,3% dos alunos utilizaram celulares e 73,3% notebooks; enquanto 85,7% dos professores utilizaram notebooks, mas apenas 28,6% utilizaram celulares durante o ERE. Podemos inferir com esses dados que os alunos tiveram uma flexibilidade maior para assistirem às aulas ao utilizarem tanto o aparelho de celular, quanto o notebook, ao passo que a maioria dos professores optou pelo uso do notebook, seja pela dificuldade da adaptação em trabalhar por meio do celular, ou mesmo pela necessidade de ferramentas mais robustas na preparação e execução das aulas. Os dados observados nos fazem refletir sobre a importância das plataformas digitais no contexto do Ensino Remoto e como os estudantes se adaptam a essas ferramentas, mesmo na ausência de treinamento formal. Isso destaca a capacidade de adaptação de alunos e professores diante dos desafios do Ensino Remoto e a importância de investir em capacitação para otimizar a experiência educacional no ambiente virtual.

Por fim, chegamos ao terceiro objetivo: percepções de docentes e discentes acerca da potencialidade de geração de aprendizagem por meio do Ensino Remoto x Ensino Presencial nos Cursos de Letras na UNIFAP. Observou-se nesta pesquisa que os docentes e discentes têm desenvolvido percepções distintas quanto a essas duas formas de ensino. Apesar dos problemas ligados ao Ensino Remoto apresentados aqui, boa parte dos participantes da pesquisa considerou o Ensino Remoto Emergencial realizado na UNIFAP entre “Razoável” e “Bom” (ver Tabela 3), o que reflete o esforço de professores e alunos na luta pela educação e capacitação profissional, mesmo com as dificuldades. Contudo, o Ensino Remoto ainda se distancia muito do Ensino Presencial, pois apesar do avanço das tecnologias, não é possível substituir por completo o Ensino Presencial. A interação cara-a-cara que ocorre na sala de aula é importante e faz parte do aprendizado. Por meio dos dados coletados neste questionário, percebe-se que, de forma geral, as críticas não se voltavam exatamente para o Ensino Remoto propriamente dito, mas sim para a falta de preparo dos alunos e professores e a omissão de planejamento e ação da própria universidade.

Antes da pandemia, pouco se pensava em Ensino Remoto ou Ensino Remoto Emergencial, portanto, também não havia o pensamento de preparar o corpo docente e discente para essas novas possibilidades de ensino. É necessário ter-se em mente que desenvolver um Ensino Remoto Emergencial não implica transpor meramente o ensino presencial para o contexto remoto. Ainda que o ensino, no contexto da pandemia, tenha caráter emergencial, não pode acontecer de modo improvisado” (Botomé, 1994; Carvalho et al., 2014 apud Gusso et al. 2020). Para Junqueira (2020), o possível aspecto mais problemático do ERE foi a tentativa de se transferir para o ensino online as mesmas práticas

escolares realizadas presencialmente, em uma tentativa pelos professores de simular a sala de aula. O autor destaca que

a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade. Não se trata de desmerecer a necessidade de “agir na urgência” convocada pelo educador Antonio Nóvoa (2020), mas de perceber que, se os novos usos das tecnologias permitiram uma abertura para experimentar novas facetas da docência atual, também delinearam limites. (Junqueira, 2020, p. 34)

Outro ponto a se mencionar foi o realçamento das desigualdades sociais existentes mediante o Ensino Remoto. Ao questionarmos os respondentes sobre a evasão escolar, 93,3% dos alunos e 100% dos professores afirmaram que houve evasão maior do que o normal durante o ERE; dentre os supostos motivos causadores desta evasão, os fatores sociais e econômicos lideram a pesquisa, seguidos de fatores psicológicos, falta de apoio familiar, ingresso no mercado de trabalho, etc. Mas é importante ressaltar também que estes fatores não são exclusivos do Ensino Remoto, mas por vezes também aparecem diante do Ensino Presencial.

De acordo com Macedo (2022, p. 10), a pandemia

agravou de forma aguda o fosso entre os ricos e os pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE: os “desconectados”, na fala das professoras. Desconectados não apenas da internet, do acesso às tecnologias digitais, mas dos direitos à educação, à saúde, à moradia digna, ao trabalho e à alimentação.

Houve um impacto severo e gravemente significativo nas desigualdades existentes entre as classes sociais, especificamente em relação ao acesso à educação. Ao surpreender com a mudança radical da metodologia de ensino, a pandemia acabou por salientar fortemente as desigualdades preexistentes na sociedade. Aqueles que já enfrentavam situações socioeconômicas foram ainda mais marginalizados, destacando a necessidade urgente de se abordar questões estruturais e promover um acesso igualitário a recursos essenciais para garantir uma educação mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe uma mudança significativa não apenas nas formas de ensino utilizadas em escolas e universidades, mas na vida das pessoas no Brasil e no mundo. É importante considerar esse aspecto ao se falar sobre o Ensino Remoto Emergencial ocorrido em 2020.

O Ensino Remoto durante a pandemia nos apresentou novas formas de ensinar e aprender que até então não nos pareciam possíveis. Hoje, após o retorno das atividades

presenciais, conseguimos ter uma visão mais clara e ampla sobre os pontos positivos e negativos que o Ensino Remoto trouxe para cada um de nós. Antes, se o professor tivesse um imprevisto e não pudesse ir até a universidade, ou se precisasse ausentar-se por motivos de viagem, não haveria outra opção se não o cancelamento das aulas. Felizmente, esta não é mais a realidade atual, pois hoje tem-se em mente a perspectiva de um mundo conectado, onde as TICs nos proporcionam novas possibilidades e nos auxiliam na garantia da aprendizagem, agora, podemos substituir um dia de aula presencial por uma aula online, por exemplo. Foi possível observar que durante o ERE, houve um aprimoramento nos conhecimentos e habilidades de alunos e professores em relação às tecnologias, ainda que tenha acontecido de forma “forçada”.

Sem dúvidas, muito ainda há de ser melhorado. O Ensino Remoto apresentou diversas falhas, como a dificuldade de acesso à internet e dispositivos tecnológicos adequados, por exemplo, que acabou limitando a participação de alunos no ERE. A interação social e o ambiente de aprendizagem das salas de aula foram perdidos, afetando a qualidade da experiência educacional para muitos estudantes.

O Ensino Remoto é uma ferramenta valiosa, mas jamais poderá substituir totalmente a educação presencial. Em vez disso, é preciso aproveitá-lo de forma complementar, oferecendo sua flexibilidade quando necessário, mas também mantendo o valor do contato humano, da interação em sala de aula e de um ambiente escolar enriquecedor que apenas a interação cara-a-cara nos proporciona. À medida que seguimos em frente, é essencial que se invista em tecnologias, capacitação de professores e alunos, políticas que garantam a inclusão de todos os alunos e um planejamento prévio do Curso e da Universidade, medidas as quais teriam feito uma grande diferença no processo e nos resultados do ERE em 2020.

Assim, o Ensino Remoto Emergencial nos mostrou que a educação pode se adaptar a desafios imprevistos, mas também nos lembrou da importância de valorizar o Ensino Presencial como parte fundamental do processo educacional.

REFERÊNCIAS

BARROS-MENDES, Adelma et al. Capítulo 19: Alfabetização em tempos de pandemia no Estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. In: MACEDO, Maria do Socorro Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo. Parábola, 2022.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. Parábola. São Paulo, 2020.

BORGES, Rosângela Rodrigues. Entre o público e o privado: novas formas de organização do trabalho docente no âmbito educacional. **Revista Linguagem em Foco**. v.13, n.2, 2021. p. 52-63.

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de; VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. **Contribuições para uma educação ativa híbrida**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Letramento Digital. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. . **Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação**. Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, 2021.

GUSSO, H. L, et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**. v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtes4YTxtfr/?lang=pt>. Acesso em: 23/11/2023.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. Parábola. São Paulo, 2020.

LEAL, Paulo Célio de Souza. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!. **Gestão & Tecnologia**. Faculdade Delta Ano IX, V. 1 Edição 30. Jan/Jun 2020. Disponível em: <https://www.faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44>. Acesso em: 23/11/2023.

MACEDO, Maria do Socorro Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo. Parábola, 2022.

MENDONÇA, Márcia. **Entrevista Especial VIII – Márcia Mendonça (Unicamp)**. O Consoante. 3 de dez. de 2020. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2020/12/03/entrevista-especial-viii/>. Acesso em: 23/11/2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. Parábola. São Paulo, 2020.

_____. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 23/11/2023.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões**. Gestão & Tecnologia Faculdade Delta Ano IX, V. 1 Edição 30. Jan/Jun 2020. Disponível em: <https://www.faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52>. Acesso em: 23/11/2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVEIRA, Sidnei Renato et al. **O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19**. Série Educar, Prática Docente. Vol. 40. Belo Horizonte, 2020.