



TEORIAS DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).

Myllena Flávia Morais do Nascimento¹
Leandro Mário Lucas²

RESUMO: Este artigo aborda as práticas pedagógicas efetivadas em Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e objetiva analisar as abordagens teóricas de aprendizagem utilizadas por professores que atuam em escolas do estado da Paraíba. Para tanto, elaboramos um questionário semiestruturado no *Google Forms* e o aplicamos via *link* através de redes sociais e correios eletrônicos de docentes que atuam no Ensino Médio, o que caracteriza nosso estudo de caso, do tipo exploratório e descritivo. Para melhor compreender os dados obtidos, utilizamos uma literatura que trata das teorias clássicas e modernas da aprendizagem e de aspectos históricos e contemporâneos do ensino do componente curricular em questão. Os resultados obtidos apontam para certa diversidade de práticas relacionadas principalmente com as teorias de aprendizagem expansiva e cognitivista, o que pode ser indicativo de mudança do paradigma tradicional para outras perspectivas pedagógicas durante e pós pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto Emergencial, Teorias de Aprendizagem, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) instigou os professores a se reinventarem para atender as demandas educacionais remotas que substituíram o ensino presencial. Nesse cenário, houve a necessidade de utilização pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), que culminou com o aprofundamento de práticas ou com a aquisição de saberes inéditos, respectivamente, por parte dos professores que já utilizavam essas ferramentas ou daqueles até então leigos ou resistentes ao uso delas.

Apresentamos neste artigo os desdobramentos desse cenário nas práticas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Ensino Fundamental de escolas de regime regular e integral que atuam remotamente em escolas do estado da Paraíba. Para tanto, elaboramos um questionário semiestruturado no *Google Forms* e o aplicamos via *link* através de redes sociais e correios eletrônicos de docentes com o supracitado perfil, o que caracteriza nosso estudo como de caso, do tipo exploratório e descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, flaviamoraix1806@gmail.com;

² Mestre pelo Curso de Ensino de Ciência e Educação Matemática, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, leandrosl_pb@hotmail.com;



O aporte teórico que utilizamos para compreender os dados obtidos versa sobre as Teorias da Aprendizagem e sobre aspectos históricos e atuais do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Por isso mesmo, logo após a metodologia adotada, reservamos as duas seções seguintes para dissertar sobre essas temáticas, respectivamente intituladas “Teorias de aprendizagem: das clássicas às modernas” e “A Prática Docente em Língua Portuguesa no Brasil: delineamentos históricos e perspectivas atuais. Nesta última, abordamos práticas efetivadas durante o ERE.

Essa sequência estrutural foi a que julgamos mais adequada para atingir o nosso objetivo de objetiva analisar as abordagens teóricas de aprendizagem utilizadas por professores que atuam em escolas do estado da Paraíba, aspectos esses que são expostos nas nossas análises e sintetizados nas nossas considerações finais.

O MÉTODO

Os dados que coletamos dizem respeito a práticas pedagógicas realizadas por professores de Língua Portuguesa que estão atuando remotamente em escolas do estado da Paraíba. Abrange múltiplos cenários escolares em regime de ERE, pois ecoa vozes de vinte e três (23) professores do Ensino Médio regular e integral, das esferas municipal e estadual de ensino regular, das redes privada e pública, de quatro (4) das cinco (5) mesorregiões paraibanas existentes. Para tanto, utilizamos um questionário semiestruturado que elaboramos no *Google Forms* e o aplicamos via *link* através das redes sociais e correios eletrônicos de escolas e professores que se adequam ao perfil acima citado, deixando-o disponível para respostas de 01 de julho à 25 de agosto de 2020. Nessa perspectiva, nosso estudo é um estudo de caso, exploratório e descritivo, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por sua natureza semiestruturada, o questionário que utilizamos se constituiu de perguntas abertas e fechadas, distribuídas em três seções intituladas “Perfil do professor”, “Recursos utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial” e “Práticas pedagógicas utilizadas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. A primeira tratava de informações concernentes às características profissionais e pessoais do docente, a segunda dos recursos tecnológicos utilizados pelos professores durante o ERE e a última refere-se às práticas relacionadas às teorias de aprendizagem aplicadas nas aulas ministradas durante o ERE.



Analisando o perfil dos docentes³ que responderam o questionário, constatamos que treze (56,5%) deles se identificam como do gênero feminino, e dez (43,5%) se identificaram como do gênero masculino. Nove deles e delas (39,1%) tem faixa etária maior ou igual a 20 anos e menor que 30, sete (30,4%) têm entre 30 e 40 anos, quatro (17,3%) têm entre 40 e 50 anos, três (13,0%) têm entre 50 e 60 anos e zero (0%) têm mais de 60 anos. Três (13,0%) dos professores e professoras que responderam o formulário dão aula para escolas localizadas na mesorregião da Mata Paraibana, seis (42,6%) para escolas da Borborema, quatorze (60,9%) para escolas do Agreste e zero (0%) para escolas do Sertão.

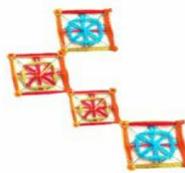
Quanto a formação 13 (56,5%) possuem especialização na área de Língua Portuguesa e sete (30,4%) possuem mestrado, treze (56,5%) terminaram o mais alto grau de formação nos últimos 5 anos, 8 (34,8%) terminaram 6 e 10 anos, e dois (8,7%) terminaram há 16 anos ou mais. No que diz respeito a instituição, 19 (82,6%) ensina em escola pública de rede estadual, 1 (7,7%) em escola pública de rede federal, 4 (30,8%) em escola pública de rede municipal e 3 (23,1%) em rede privada., sendo que dois (8,7%) da aula em rede municipal e estadual, um (4,3%) em rede estadual e privada e um (4,3%) em rede federal e privada.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM: DAS CLÁSSICAS ÀS MODERNAS

Há bastante tempo estudiosos, professores e profissionais da educação buscam compreender o processo de aprendizagem, mas essas preocupações se constituíram em um campo de pesquisa denominado Teorias de Aprendizagem há pouco mais de um século. A partir de então, procurou-se sistematizar o modo como as pessoas aprendem, as variáveis inerentes a esse processo e os recursos e práticas pedagógicas mais adequadas para a sua efetivação. Sendo assim,

Uma teoria da aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento a que chamamos aprendizagem. Representa um ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem, porque funciona e como funciona. (MOREIRA, 2011 p. 12).

³ Algumas das porcentagens quando somadas apresentam um total superior a 100%. Isso ocorre porque, nesses casos, os professores poderiam assinalar mais de uma opção nas perguntas do formulário que aplicamos. Um exemplo dessa ocorrência é a distribuição dos docentes por escolas e suas esferas administrativas ou por nível de escolaridade em que atuam durante o ERE.



Por ser uma construção humana e representar um ponto de vista particular de um autor/pesquisador acerca da aprendizagem, diversas teorias foram elaboradas, discutidas academicamente e incorporadas em sala de aula, apresentando-se de formas variadas. De um modo geral, elas podem ser divididas em dois grandes grupos: as teorias clássicas e as modernas (ILLERIS, 2013; MOREIRA, 2011).

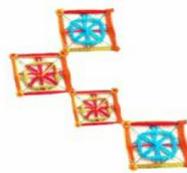
No que se refere às teorias clássicas, Moreira (2011) afirma que elas são subjacentes a três filosofias principais: *comportamentalista (behaviorismo)*, *humanista e cognitivista (construtivismo)*.

O Comportamentalismo (behaviorismo) surgiu no início do século XX em contrapartida ao mentalismo, que dominava a psicologia na Europa. Essa filosofia defende que o comportamento humano é um sistema que inclui respostas observáveis relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). As Teorias Cognitivistas partem da ideia de que o conhecimento é uma construção do próprio homem e os significados que atribuem à realidade são realizados através da cognição. Segundo ela, o sujeito é sempre ativo na formação do conhecimento e a aprendizagem não se limita a refletir o que está no exterior. A filosofia humanista, por sua vez coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões e focalizando no seu crescimento pessoal.

As filosofias Cognitivista e Humanista, a despeito de todas as peculiaridades que lhe constituem, se alinham quanto a oposição que fazem ao comportamentalismo behaviorista, filosofia que norteia as práticas pedagógicas tradicionais. Para uma melhor compreensão dessas três filosofias, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 01: Teorias clássicas da aprendizagem

Filosofia	Autores	Concepção de aprendizagem	Papel do professor
Behaviorismo	Watson e Skinner	Recepção passiva por parte dos alunos das informações transmitidas pelo professor	Estimulador e programador de contingências
Cognitivismo	Jean Piaget, David Ausubel, Bruner e Lev Vygostky	A aprendizagem é construída pelos alunos de forma ativa, a partir da interação com o objeto do conhecimento, da internalização e transformação dos significados ou da relação que os novos saberes fazem com os conhecimentos prévios que já possuem.	Mediador



Humanista	Carl Rogers e Paulo Freire	A aprendizagem é compreendida de forma ampla, abrangendo os sentimentos, os pensamentos e as ações.	Facilitador da aprendizagem
------------------	----------------------------	---	-----------------------------

Fonte: Moreira (2011)

O quadro acima nos apresenta algumas diferenças entre as filosofias clássicas da aprendizagem, tendo-se como parâmetro a concepção de aprendizagem e a função do professor de cada uma delas. E como isso ocorre naquelas que Illeris (2008) convencionou chamar de Teorias Contemporâneas de Aprendizagem. Para os objetivos que nos propusemos alcançar neste artigo, interessa-nos abordar as teorias: Experiencial, transformacional, inteligências múltiplas, aprendizagem *Self*, jovial (na contemporaneidade), aprendizagem transicional, aprendizagem expansiva

Segundo este autor, o britânico Peter Jarvis em sua análise sobre “Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade, aprendendo a ser eu” afirma que a aprendizagem é existencial e experiencial, ou seja, provoca mudança na pessoa completa e é produto de uma experiência. Jarvis explica sua teoria através de dois tipos de experiência: a primária se resume em perceber uma situação *não óbvia*, interpretá-la e obter a resposta no meio social através dos sentidos, e por fim, depositá-la na memória, tornando-a *óbvia*; as experiências secundárias, por sua vez, são geralmente mediadas por meio da fala e da escrita, relegando os sentidos.

Robert Kegan discorre sobre uma abordagem construtivo-evolutiva com capacidade de transformação, de dois tipos de aprendizagem, a *informacional* e *transformacional*, destacando que o papel educativo tem que ser pensado de forma extra escolar para que os adultos possam se dar bem nas matérias da vida, as quais todos estão matriculados. “A teoria construtiva-evolutiva convida aqueles que se interessam pela aprendizagem transformacional a considerarem que uma forma de saber sempre consiste em uma relação ou equilíbrio temporário entre o sujeito e o objeto de saber do indivíduo”. (JARVIS; KEGAN, p.58)

Howard Gardner, professor da Harvard *University*, apresenta três linhas que possibilitam a abordagem de conhecimento, de acordo com a teoria das inteligências múltiplas. Iniciando pelo *ponto de entrada*, que seria o modo de envolver o estudante com o tópico dado em sala de aula. A linha de ataque subsequente seria as *analogias informativas*, que seriam responsáveis por incutir formas ou modelos específicos de compreensão. *Buscar a essência* é a terceira linha, e diz respeito ao desafio de transmitir as ideias centrais. O aluno só consegue chegar à essência de um conhecimento se for capaz de representá-la em mais de um modo, de



preferência, vários modos, mobilizando os vários tipos de inteligências, habilidades e interesses, segundo Gardner.

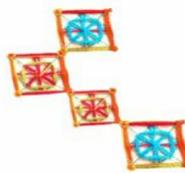
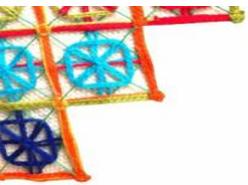
. Para uma melhor compreensão das Teorias de Aprendizagem Modernas que destacamos, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 02: Teorias Contemporâneas de Aprendizagem

Filosofia	Autor	Concepção de aprendizagem	Papel do professor
Experiencial	Peter Jarvis	A aprendizagem é existencial e experiencial, ou seja, é produto de uma experiência	Propor experiências significativas
Transformacional	Robert Kegan	Abordagem construtivo-evolutiva com capacidade de transformação	Facilitador e mediador
Inteligências Múltiplas	Howard Gardner	Abordagem capaz de envolver o aluno através de analogias informativas a fim de buscar a essência do conhecimento	Incentivador da mobilidade entre vários tipos de inteligência
Aprendizagem Self	Mark Tennant	Busca desenvolver um conceito de <i>self</i> que seja compatível com uma prática transformadora	Levar o indivíduo a pensar socialmente através da modificação individual
Jovial (na contemporaneidade)	Thomas Ziehe	A aprendizagem tem por objetivo a transformação de si e do seu entorno, na perspectiva cultural.	Levar o indivíduo à reflexão sobre sua constituição como ser cultural
Aprendizagem transicional	Danny Wildemeersh e Veerle Stroobants	Se refere a um processo de aprendizagem permanente, onde as conexões significativas são variadas e concretas	Auxiliar na reflexão das tomadas de decisão do indivíduo
Aprendizagem expansiva	Yrjö Engeström	Teoriza o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu contexto sócio-histórico	Colocar desafios às formas de atividade já constituídas pelos sujeitos e seus grupos, problematizando-as.

Fonte: (Illeris,2008; Souza L., 2013)

Knud Illeris reuniu em sua obra Teorias Contemporâneas da Aprendizagem aquelas que se destacaram no cenário educacional dos últimos trinta anos, em sua retrospectiva podemos observar uma inclinação voltada para delineamentos mais específicos das teorias clássicas, influenciadas principalmente pela filosofia cognitivista.



A PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DELINEAMENTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Nos dias atuais, ainda é bastante comum observarmos a prática do ensino de Português nas escolas voltado exclusivamente para a gramática normativa, e podemos analisar a partir da perspectiva histórica o porquê de tal fato. Caminhando nessa linha, em uma espécie de retrospectiva analítica, constata-se que este componente curricular passou a fazer parte dos currículos escolares apenas no século XIX. Até então, seu ensino era de responsabilidade dos jesuítas e se limitava ao processo de alfabetização com a finalidade de facilitar a compreensão do Latim. A tardia institucionalização do português se deu em decorrência de fatores que dificultavam a identificação do idioma como oficial do Brasil, já que ele não era majoritariamente falado pela população e a língua socialmente utilizada era a **geral**, caracterizada pela mistura de línguas indígenas existentes em nosso território. Portanto, o Português não se constituía uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar (MALFACINI, 1997).

Na segunda metade do século XVIII, baseando-se na proposta de Antônio Verney, a Reforma Pombalina propôs a alfabetização em Língua Portuguesa e o estudo de sua gramática de maneira precedente ao da gramática latina (MALFACINI, 2015), o que culminou, em meados do século XIX, com a institucionalização desse componente curricular como idioma oficial do Brasil. Nesse cenário, a língua latina foi perdendo valor social e dando lugar à gramática portuguesa, a qual ganhou cada vez mais autonomia e protagonismo.

No início do século XX, houve a reforma do ensino secundário consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, que

[...] teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 1997, p. 135).

Com essa reforma, o ensino de português se tornou obrigatório nos 5 ciclos do fundamental, um passo de destaque para a história do português no Brasil.

A promulgação da constituição de 1946 de ideologia liberal-democrática proporcionou maior acesso à escola e implicou na necessidade de mudanças dos objetivos e da postura dos professores, profissionais que ficaram cada vez mais escassos diante das novas demandas que



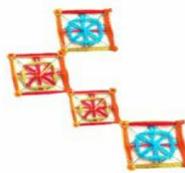
surgiram. Diante desse quadro, houve contratações de docentes de maneira menos seletiva, ocasionando a depreciação do papel docente. O livro didático foi adquirido como aliado fundamental dos professores, o que deu aos seus autores um papel de protagonismo no processo pedagógico.

No contexto dos anos 70, com intuito de estabelecer a educação alinhada com o governo militar, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71), que determinou a língua como um instrumento de comunicação, considerou o aluno um receptor/emissor de códigos e definiu objetivos pragmáticos e utilitários. Nessa perspectiva, o conteúdo é esvaziado e reduzido aos limites apresentados pelos livros didáticos, âncoras dos professores. Repetição era a palavra de ordem, siga o modelo era o comando dado, e, em relação à escrita, a prática da redação permanecia cristalizada, não ultrapassando os limites da reprodução de modelos “impecáveis” no aspecto formal, vestígios de um pensamento linguístico ainda puramente estrutural (RAUPP, 2004, p. 52).

Nos anos 80, em pleno processo de redemocratização do Brasil, as teorias sociolinguísticas adentram no país e inauguram o ensino de português embasado na “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p.59). Nos anos 90 surge a *nova* Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB (Lei 9.394/96), em 1996. É ainda nesse período que são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem um ensino diversificado e contextualizado em vários âmbitos sociais. Em sua última versão no ano dois mil, o ensino de língua portuguesa é delimitado na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende a linguagem como uma prática social. Na especificação do ensino da língua portuguesa, determina a oportunização de experiências significativas com diferentes tipos de linguagem a fim de colaborar para o desenvolvimento da capacidade reflexiva de um cidadão e possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2018; BRASIL, 2017).

No ano de 2020, com o surgimento da Covid-19, pesquisadores, professores e profissionais que vivem e fazem a educação buscaram continuar o processo de ensino-aprendizagem mesmo em situação de isolamento social, por meio do Ensino Remoto Emergencial(ERE). Segundo Moreira e Schlemmer (2020),



O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pres-supõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (Ibid., 2020 p. 8)

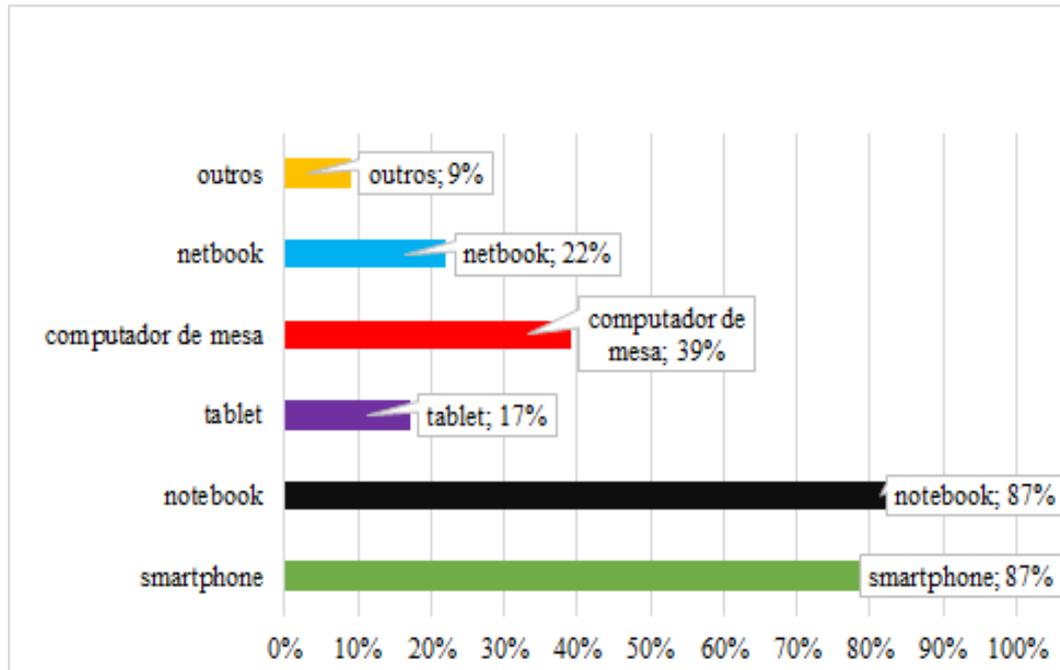
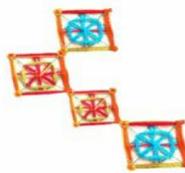
Portanto, o ERE representou uma ruptura sem precedentes na secular forma presencial de ensino, caracteristicamente marcada pela figura do professor na sala de aula. Essa mudança foi oficializada no dia dezoito de abril deste ano, quando foi publicada a Portaria nº 418 apresentando as diretrizes das aulas remotas e determinando o uso de plataformas do Google como mediadoras do ensino durante o período de emergência. *A posteriori*, diversas orientações vieram no sentido de utilizar cadeias de rádios e tv e de materiais impressos para o atendimento daqueles alunos sem acesso ou com acesso parcial à internet. No entanto, o que se percebe na prática, é que o ERE está fundamentado no uso das TDIC, as quais se tornaram a alternativa mais viável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem diante de tais circunstâncias, pelo menos em suas formas mais eficazes.

Em busca de compreender a que filosofias de aprendizagem as práticas dos professores que pesquisamos mais se alinham, damos continuidade a este artigo apresentando os resultados que encontramos a as discussões que proferimos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os vinte e três professores que participaram de nossa pesquisa, conforme mostramos em nossa metodologia, têm um perfil predominantemente jovem e, ao que parece, são íntimos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). O gráfico abaixo corrobora essa nossa assertiva.

Figura 1: Aparelhos tecnológicos que os professores possuem

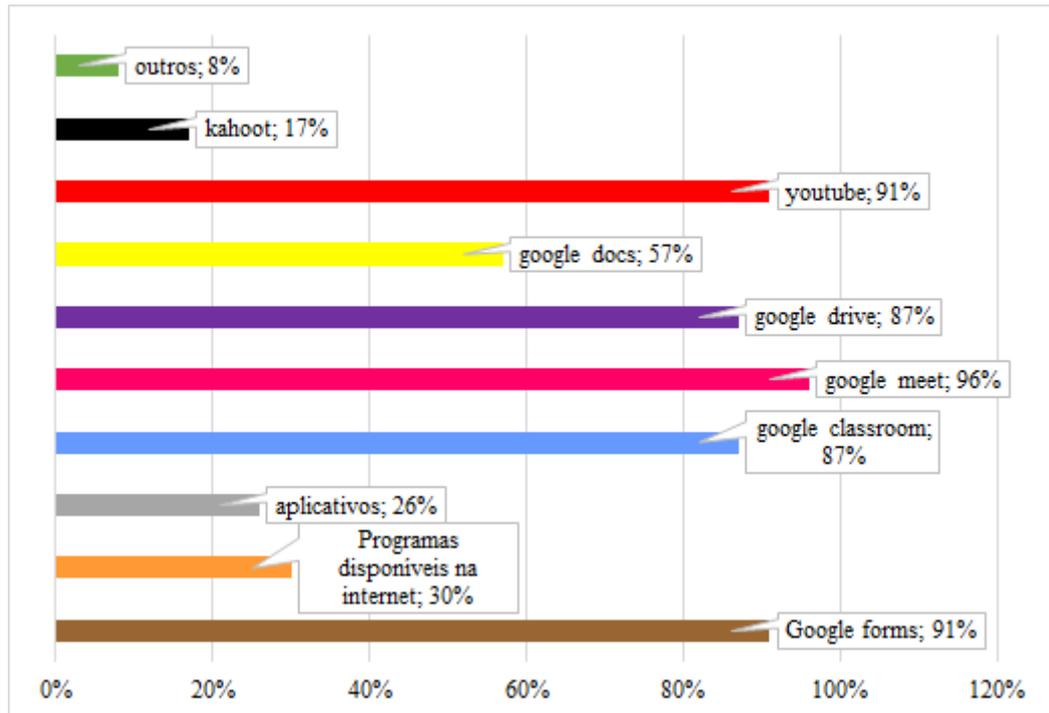
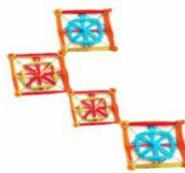


Fonte: Próprios autores (2020)

Observamos através do gráfico a predominância do smartphone e do notebook como pertence tecnológico. Tal fato pode estar associado a facilidade de manuseio e a questão da mobilidade e a facilidade de manuseio, característica desses aparelhos. Outro possível fator é o fato de o ensino remoto pressupor o distanciamento geográfico entre professores e alunos, o que exige soluções que permitam a continuidade da aprendizagem mediadas pelas TDIC (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020)

Tendo ciência dos aparelhos que os docentes dispõem, nos preocupamos em descobrir quais são os programas, aplicativos ou funcionalidades utilizados durante as aulas remotas.

Figura 2: Programas, aplicativos ou funcionalidades utilizados pelos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)



Fonte: Próprios autores (2020)

De acordo com o gráfico, os aplicativos mais utilizados pelos professores são as do Google. Esse fator pode estar relacionado com a institucionalização do Google *Classroom* plataforma mediadora oficial do Governo do Estado, e também com o fato de que, por estarem vinculadas com a conta Google, são gratuitas, já vêm instaladas na maioria dos smartphones e são compatíveis com navegador Google *Chrome*. Percebemos também a presença de plataformas de *gamificação*, como o *Kahoot*, que demonstram a iniciativa docente de tornar o ensino remoto mais lúdico e interativo, engajador e motivador para os alunos.

Mas, didático e pedagogicamente falando, de que modo os professores utilizam esses aparelhos, suas funcionalidades, aplicativos e programas em suas aulas remotas.

Quadro 3: Modo predominante com que os docentes efetivam suas práticas pedagógicas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Exponho os conteúdos, passo exercícios de fixação e de verificação (prova) da aprendizagem.	0%
Promover debates, grupos de diálogo, projeto de vida e atividades que levam em consideração o aluno como um todo	13%
Atuo como mediador em atividades que exijam interação ativa do aluno como (produção de vídeos, mapas mentais e atividades grupais).	30%
Costumo elaborar atividades fundamentadas na perspectiva extra-escolar e elaborar questões subjetivas.	17%



Utilizo diferentes tipos de abordagens explicativas de acordo com a identificação das habilidades pessoais do aluno e/ou atividades diversificadas.	13%
Apresento o conteúdo através de problemas trazendo para o contexto social.	30%
Foco na aprendizagem individual a fim de um bom aproveitamento em grupo.	0%
Costumo levar o indivíduo a reflexão e procuro relacionar o assunto com a cultura.	0%
Busca significar o conteúdo procurando abarcar a percepção do sujeito de forma horizontal entre aluno e professor.	0%
Utilizar atividades experimentais para ensinar os conteúdos escolares.	0%

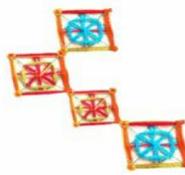
Fonte: Próprios autores (2020)

No que concerne às práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores e professoras de Língua Portuguesa, podemos observar que as mais marcadas no formulário são as que, de acordo com o nosso referencial teórico, se alinham com a teoria Cognitivista, de Piaget, Ausubel, Bruner e Vygotsky, e a expansiva, de Yrjö Engeström; atuar como mediador em atividades que exijam interação ativa do aluno – teoria cognitivista - e apresentar o conteúdo através de problemas trazendo para o contexto social – teoria expansiva - são práticas que fogem da perspectiva tradicionalista e que se apresentam de forma pertinente nas aulas dos professores de português durante o ERE, segundo a pesquisa.

Logo após, 17% dos professores afirmaram dar aulas predominantemente por meio da elaboração de atividades fundamentadas na perspectiva extraescolar e em questões subjetivas. De acordo com nosso referencial teórico, tal forma se alinha com a teoria contemporânea Transformacional, de Robert Kegan, que não se limitar às questões escolares, mas buscam abordar as matérias da vida, as quais todos estão matriculados (JARVIS; KEGAN, 2013)

Em seguida, vemos com relevante representatividade a utilização de diferentes tipos de abordagens explicativas a partir da identificação das habilidades pessoais do aluno e/ou de atividades diversificadas. Essas práticas são familiares da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a partir da qual se deve ensinar com foco no aluno, partindo de suas habilidades mais desenvolvidas. Logo após, 13% afirmaram promover debates, grupos de diálogo, projeto de vida e atividades que levam em consideração o aluno como um todo, o que podemos relacionar com a teoria Humanista, de Carl Rogers e Paulo Freire, pelo principal fato de levar em consideração as emoções do aluno.

Focar na aprendizagem individual a fim de um bom aproveitamento em grupo, levar o indivíduo a reflexão e relacionar o assunto com a cultura, buscando significar o conteúdo e abarcar a percepção do sujeito de forma horizontal entre aluno e professor e utilizar atividades



experimentais para ensinar os conteúdos escolares, foram as opções não selecionadas no formulário.

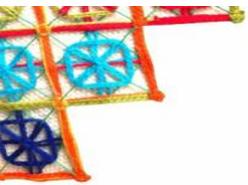
Os dados apresentados neste trabalho, no que concerne as teorias de aprendizagem que predominam nos vinte e três professores que pesquisamos, indicam uma mudança de paradigma no que concerne à pertinência da perspectiva tradicional no ensino de Língua Portuguesa durante o ERE, tendo em vista que nenhum professor (0%) afirmou realizar suas aulas utilizando as premissas desta perspectiva de ensino: exposição de conteúdo, exercícios de fixação e de avaliação da aprendizagem(prova),práxis ainda predominantes superficialmente no ensino presencial. Essa mudança, indica também a capacidade adaptativa e a reinvenção dos professores mediante os problemas advindos do contexto emergencial em questão, com possíveis impactos no ensino presencial dos pós pandemia, quando, certamente, muitas das metodologias e práticas pedagógicas de êxito implementadas durante a Covid-19 serão utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 trouxe muitos desafios para todos que vivem a fazem a educação. No caso específico dos professores, em maior ou menor grau, boa parte dos obstáculos enfrentados estão relacionados com a necessidade de se dominar pedagogicamente as TDIC de modo a mediar um processo de ensino que permita a aprendizagem, que motive e inclua aqueles já historicamente excluídos digitalmente, mas, agora, com desdobramentos mais cruéis, pois o professor em sua figura analógica não mais existe para, de algum modo, diminuir as distorções de aprendizagem entre os que possuem ou não possuem acesso à internet.

Pelo que vimos dos vinte e três professores que responderam o nosso questionário, o sentimento é o de autossuperação no sentido de aprender em meses aquilo que um processo de letramento digital e domínio pedagógico das TDIC normal demandaria anos. Talvez por isso, tenham percebido o quão difícil é aprender por meios exclusivamente tradicionais ou que esta filosofia de ensino, baseada no comportamentalismo(behaviorismo), pouco colabora para a superação dos problemas que lhes atingiram, buscando um ensino de Língua Portuguesa que traga alguma significação crítica da realidade, que o motive e engaje os alunos durante as aulas remotas.

As assertivas acima nos levam a pensar que, a despeito de todas as implicações negativas a ele subjacente, o Ensino Remoto Emergencial vem se configurando em um contexto no qual o conservadorismo pragmático do ensino de Língua Portuguesa está sendo colocado à



prova, com tendência de contribuir para a efetivação de novas práticas ou de práticas inovadoras que em muito enriquecerão a educação da pós-pandemia, sobretudo no tocante ao uso de novas tecnologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA; FREITAS. O Professor de Língua Portuguesa no Contexto Atual: Desafios e Avanços. **Revista Letras Raras**, 2013, P. 33

MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E., Por Um Novo Conceito e Paradigma de Educação Digital, **Revista UFG**, 2020 p. 8

ARAÚJO; NASCIMENTO, Transposição Didática Sobre o Ensino de Produção Textual na BNCC, **Revista Espaço do Currículo**, 2018, p. 386

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017, p. 477

SOARES, **Livro Linguística da Norma**, Editora Loyola, 1998, p.59

RAUPP, Ensino de Língua Portuguesa: Uma Perspectiva Linguística, **Revista Publicatio UEPG**, 2004, p. 52.

BRASIL, São Paulo: Saraiva, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 5692/71.

ROMANELLI, Rio de Janeiro: **UERJ, Instituto de Letras**, Centro Filológico Clóvis Monteiro, 1997, p. 135.

MALFACINI, Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Rio de Janeiro: **UERJ, Instituto de Letras**, Centro Filológico Clóvis Monteiro, 1997, p. 45

JARVIS, Teorias Contemporâneas de Aprendizagem: Que “forma” transforma? **Editora Penso**, In: KEGAN (Org), 2013, P. 58

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João, Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011

SOUZA, Lília de. Teorias Contemporâneas de Aprendizagem, **Revista de Ciências da Educação**, 2013