

OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL*

Fernanda de Faria Rezende Santos (UFMG)
Jaqueline Silva Miranda (UFMG)
Lorena Késsie Silva do Amparo (UFMG)

Resumo: este artigo, inserido no escopo da Linguística Aplicada, visa analisar um relato de experiência de duas estagiárias de Letras em seu campo de estágio, juntamente com sua professora supervisora, a partir de observações de aulas síncronas e assíncronas. De natureza qualitativa e de cunho interpretativista, os pontos de foco de análise foram as observações das aulas, os planos de aula desenvolvidos pelas estagiárias e pela professora da turma, as reuniões e as discussões acerca do ensino remoto e das aulas lecionadas pelas estagiárias sob a supervisão da professora da turma. A fim de gerar compreensão sobre o contexto do ensino remoto para a formação de professores, esse artigo propõe explicitar a forma como foram desenvolvidos planos de aula e atividades para alunos do 8º ano da disciplina de língua inglesa de uma escola da rede pública de Belo Horizonte.

Palavras-chave: formação docente; ensino de língua inglesa; ensino remoto; estágio obrigatório; escola pública.

1 Introdução

O presente trabalho aborda o processo de estágio realizado por duas discentes da disciplina de estágio supervisionado II, do curso de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) da Universidade Federal de Minas Gerais. Este estágio, realizado entre 23 de junho de 2021 e 11 de agosto do mesmo ano, é ora relatado de maneira geral, mas com a devida ênfase às atividades desenvolvidas e aulas lecionadas pelas estagiárias durante o período.

A escola onde o campo de estágio foi realizado ainda se encontra no Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo as aulas ministradas on-line. Devido à nova configuração, a turma do 8º ano, com a qual as atividades foram desenvolvidas, apresentou uma nova configuração no número de alunos, com duas turmas reunidas em apenas uma, totalizando em torno de 52 estudantes. Além disso, esse cenário impôs a redução pela metade do tempo de aula, passando de uma hora e vinte minutos (formato presencial) para quarenta minutos. As aulas síncronas e assíncronas aconteceram uma vez por semana respectivamente em duas plataformas: pelo Moodle, uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar atividades do curso pela internet, e pelo BBB (BigBlueButton), que é um software de webconferência que oferece recursos de interação focados em educação a distância, sendo também utilizado para compartilhamento de atividades.

Especialmente neste semestre, o plano de ensino anual não foi elaborado, pois a professora responsável esteve de licença por um ano e meio e teve um curto prazo para adaptar-se à nova realidade, isto é, aprender a usar os recursos digitais acima referidos. Devido ao contexto particular, embora a professora tenha destacado a importância do trabalho com o livro, foram utilizados outros recursos didáticos para a condução das aulas. Para tanto, nós, as duas estagiárias e a professora supervisora, estabelecemos como o objetivo do estágio a elaboração de aulas a partir da abordagem comunicativa. Ademais, as aulas planejadas tiveram como ponto

* XV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online



de partida temas de interesse dos alunos com o intuito de engajá-los e motivá-los à aprendizagem.

2 Referencial teórico

De acordo com De Souza et al (2011), o ensino da língua inglesa no Brasil iniciou-se como obrigatório no ano de 1809, juntamente com o de língua francesa. A escolha por essas línguas era motivada pelas negociações comerciais portuguesas com a Inglaterra e França. Já no contexto contemporâneo, o ensino da língua inglesa é oferecido em diferentes níveis e lugares escolares para atender a diferentes propósitos.

O ensino das quatro habilidades (oralidade, escrita, escuta e leitura) nas aulas de língua inglesa encontra, conforme afirmam De Souza et al (2011), grandes barreiras em decorrência de turmas muito numerosas, da falta de recursos adequados e da escassez de professores de fato proficientes em inglês. Em algumas escolas públicas, ainda segundo os autores, ainda é possível perceber que o ensino da língua se limita à apresentação de regras gramaticais básicas, por meio de frases curtas e fora de contexto, com repetições e substituições. Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento nacional que normatiza oficialmente o conjunto de objetivos da aprendizagem a ser desenvolvido durante o ensino básico, apresenta a importância de que o ensino de língua estrangeira ocorra em caráter formativo, objetivando o engajamento dos alunos.

O ensino crítico, portanto, é um dos vieses de realização dessa proposta, afinal ele, como apresentado por Maia et al (2016), tem como objetivo formar pessoas capazes de se posicionarem diante dos valores e das ideias da sociedade. Ao se apoiar nas teorizações de Freire (1975), que enfatiza a interrelação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, essa corrente “envolve aspectos de desconstrução, reconstrução, assim como investigação e ação” (ibid, p.100), resultando, por meio do diálogo crítico e de debates, mudanças no corpo social.

A partir do final dos anos 80, ocorre, então, a priorização da formação dos professores de (CYRINO; SOUZA NETO, 2017). Hodiernamente, a formação docente é ofertada em um ambiente de ensino superior e destaca a importância da aquisição de conhecimentos específicos e especializados a fim de promover o desenvolvimento de habilidades pedagógicas de acordo com diferentes níveis de atuação. Contudo, ainda de acordo com Cyrino e Souza Neto (2017, p.5), o modo de organização curricular é permeado por desafios, tais como “(...) contemplar no currículo uma relação dialógica entre a teoria e a prática, valorizar os profissionais e os espaços de formação profissional e estabelecer uma parceria (de fato) com as instituições escolares”.

Consoante a isso, tornou-se importante a prática do estágio supervisionado, em que estudantes das diversas licenciaturas observam e atuam em conjunto com os professores de ensino básico por um período. No entanto, inserir um novo grupo dentro da dinâmica das instituições escolares é um processo complexo e que requer um período de adaptação e confiança para ser estabelecido, tal qual explicita Cunha, de Melo e Ramiro (2020, p.25).

A escola tem uma dinâmica própria em que interação professores, alunos, gestores, funcionários, equipe da Diretoria de Ensino, pais, prestadores de serviço. Incluir esse novo grupo, o dos professores da universidade, promoveu sentimentos conflitantes, pois o vínculo de confiança leva um tempo para ser consolidado (CUNHA; DE MELO; RAMIRO, 2020, p. 25).



É importante enfatizar que a parceria entre a universidade e a escola, apesar de seus desafios, contribui para o desenvolvimento e a formação continuada de ambos, isto é, professores formados e em formação. Além disso, é uma atividade capaz de romper com qualquer impressão de hierarquia entre eles, permitindo, assim, a construção de um diálogo e um entendimento complexo do contexto escolar.

O estágio supervisionado ora relatado ocorreu em um contexto atípico, causado pela pandemia de COVID-19, em que a prática emergencial do ensino remoto se tornou a melhor alternativa para a continuidade do ensino no Brasil durante os anos de 2020 e 2021. Como apresentado por Duarte e Medeiros (2020, p.2), esse ensino não é, no entanto, sinônimo de Ensino a Distância (EAD), pois, apesar de assemelhar-se a ele em relação às ferramentas utilizadas, dele se distingue devido à sua estruturação emergencial. Como enfatiza Rondini, Pedro e Duarte (2020, p.43), o ensino remoto procura ofertar, de forma temporária, os conteúdos que seriam apresentados de forma presencial, sendo os professores “os responsáveis por todo o processo de elaboração das aulas” (apud DUARTE; MEDEIROS, 2020). Já no EAD, todo o processo é estrategicamente organizado de forma a ocorrer em ambiente virtual.

Durante o ensino remoto, as práticas escolares foram transpostas para o meio virtual, requerendo, portanto, um dispositivo tecnológico que permitisse ao professor o diálogo on-line com os alunos em aulas síncronas e assíncronas. Ademais, os professores precisaram adaptar-se a um novo cenário, tendo, para tanto, que aprender a utilizar recursos tecnológicos e, muitas vezes, tendo que disponibilizar um tempo maior para o planejamento de suas aulas. Relacionado a isso, um dos principais desafios apresentados por professores é a mediação pedagógica devido à existência de aspectos frequentemente limitadores, como “(...) acesso à internet de qualidade, alguns aspectos metodológicos para os quais nem os professores nem os estudantes estavam habituados, falta de equipamentos (computadores, celulares), e o tempo para planejar as aulas” (DUARTE; MEDEIROS, 2020, p.8). Além desses fatores, também é frequentemente apresentada, segundo o autor, a limitação causada pela possível desmotivação e restrição de conhecimentos acerca da utilização didática das tecnologias.

3 Metodologia

O presente relato de experiência, que possui abordagem metodológica de cunho qualitativo, insere-se nos estudos da Linguística Aplicada de língua inglesa e tem a intenção de analisar e examinar os dados apresentados por meio de uma perspectiva interpretativista. Prodanov e Freitas mostram que, em uma pesquisa qualitativa,

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 70).

Para auxiliar o planejamento dos temas e dos conteúdos a serem ministrados, a professora supervisora elaborou um quadro de observação de aula a fim de que as professoras em formação pudessem detalhar aspectos como o formato da aula, o tema, os materiais



utilizados para a aula, a interação e a resposta dos alunos aos recursos aplicados. As aulas foram planejadas a partir das demandas dos estudantes apresentadas ao final de cada encontro e previamente discutidas pelas estagiárias em reuniões semanais (via vídeo ou mensagens de texto) com a professora supervisora. Para a preparação das aulas, foram utilizados recursos como Google Slides, uma vez que essa ferramenta possibilita a utilização de vários usuários simultaneamente, o que facilitava os ajustes necessários e a comunicação da equipe.

A primeira aula observada pelas estagiárias foi lecionada pela professora supervisora e teve como tema principal as aulas on-line e as diferentes formas com que os estudantes lidam com esse contexto. Isso foi feito por meio da apresentação do vídeo “The Different Types of Students on Zoom” (BORED TEACHERS, 2020) que provocava nos estudantes uma reflexão sobre suas identidades e seus comportamentos no ambiente de aula on-line. Ademais, a professora supervisora também disponibilizou um fórum no Moodle para que os estudantes expusessem os onze perfis que apareciam no vídeo e identificassem aqueles com que mais se identificavam. As discussões geradas pelos estudantes na primeira aula influenciaram na escolha dos temas subsequentes, que surgiam a partir de provocações e ideias iniciadas com as experiências das aulas anteriores.

A segunda aula observada teve como objetivo principal trabalhar o uso do *modal verb* “*should*” com a intenção de dar conselhos em inglês. A professora aproveitou o vocabulário da aula anterior, sobre diferentes perfis de alunos on-line, para inserir o ponto gramatical, contextualizando-o. Na aula assíncrona, ela solicitou que eles escolhessem um colega e dessem um conselho sobre o perfil de aluno com que eles se identificavam, usando a estrutura e o ponto gramatical aprendido na aula síncrona.

Na terceira aula, o tema abordado foi o aplicativo *TikTok* e os *TikTokers* famosos. A escolha foi feita porque, entre os onze tipos de alunos apresentados no vídeo, um tipo era o *TikToker*, que apenas dança durante as aulas. Assim, os estudantes nomearam alguns *TikTokers* famosos e citaram algumas dessas personalidades que eles gostam de acompanhar. Além disso, os estudantes também realizaram um exercício de compreensão escrita sobre uma *TikToker* famosa e, em seguida, assistiram a um vídeo dela dançando a fim de discutirem sobre qual seria o “preço da fama”. Nesse momento, a professora colocou em discussão as implicações em torno da exposição de famosos, perguntando aos alunos a opinião de cada um sobre o desejo de serem famosos, e, por fim, quais conselhos eles dariam às personalidades ilustres. Dessa forma, ela retomou o ponto gramatical estudado na aula anterior, incentivando a produção oral dos alunos.

Ao final da aula, alguns educandos manifestaram-se positivamente em relação ao tema trabalhado, enquanto outro pequeno grupo relatou a falta de afinidade com o aplicativo em discussão. Em virtude disso, com o objetivo de atender a este último grupo de alunos, a professora e as estagiárias, em conjunto, pensaram no tema da aula seguinte, que versou sobre jogos on-line.

Novamente, a oralidade foi o ponto principal da aula. A primeira questão, que tratava sobre o interesse dos estudantes por jogos on-line, já estimulava que eles desenvolvessem essa habilidade. A professora mostrou o vídeo “Kids explain their love of gaming” (INTERNET MATTERS, 2019), disponível na plataforma Youtube, que apresentava os motivos que tornam jogos on-line tão atraentes para as crianças. Na segunda parte desse vídeo, um psicólogo expõe as vantagens e desvantagens desses aplicativos, além de alertar sobre o excesso de tempo diante de um jogo. Os alunos fizeram, então, uma reflexão sobre o tempo que investem jogando, e sobre como seus pais lidam com esse hábito. Como atividade assíncrona, os estudantes

completaram um *quiz* on-line que estimava o quão viciado em jogos on-line eles são. Nesta aula, em especial, houve muita identificação por parte dos alunos em torno das discussões, o que promoveu uma grande participação dos alunos nos exercícios de interação pelo chat, pelo microfone e, também, por vídeo.

A quinta aula, que foi preparada por uma das estagiárias e supervisionada pela professora, incluiu como ponto gramatical as estruturas utilizadas para falar sobre a frequência em inglês, de modo a conciliar essa discussão com a anterior, sobre a regularidade dos alunos na prática de jogos on-line. Como *warm up*, os estudantes leram e discutiram uma curta história em quadrinhos que ironizava o excesso de tempo que um jovem investe para jogar on-line. Esse material serviu como modelo para inserir a estrutura “*How often do you..?*”, e os alunos puderam praticar o que estavam aprendendo, formando frases com exemplos pessoais.

A última aula antes do recesso escolar de julho, preparada pela segunda estagiária e, também, supervisionada pela professora titular, foi uma revisão de todo o conteúdo lecionado até então. Os educandos completaram os exercícios propostos e, ao final da aula, jogaram um jogo on-line em tempo real no site *Kahoot* que revisava todo o conteúdo abordado.

Após o recesso de duas semanas, os alunos retomaram as aulas em agosto e as duas estagiárias prepararam e lecionaram individualmente, mas com a supervisão da professora, uma sequência didática composta por duas aulas que tinham como tema central o telefone celular. Na primeira aula, os alunos comentaram a respeito de algumas imagens de pessoas usando o celular e discutiram os diferentes usos do aparelho. Em seguida, eles compararam o tipo de conversação realizada por mensagens de texto com a realizada pessoalmente. Essa discussão possibilitou a abordagem contextualizada de estruturas utilizadas para tal atividade em inglês. Como exercício assíncrono, os alunos produziram, em pares, conversas de mensagem por telefone, usando o conteúdo estudado na aula.

Na última aula do estágio, os alunos revisaram as abreviações de texto, e a estagiária que lecionava naquele dia perguntou aos estudantes como eles se sentiam sem o telefone celular. A partir de então, eles trabalharam o vocabulário de adjetivos que descrevem os sentimentos possíveis de serem sentidos quando o celular não é utilizado. Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo “*Teens try to resist their phones for 20 minutes*” (JUBILEE, 2018), disponível na plataforma Youtube, que mostra um experimento com jovens que são desafiados a ficarem sem o celular por vinte minutos. Por meio desse mote, os alunos previram como o vídeo terminaria e opinaram sobre os desafios de não utilizarem o celular. Feito isso, a estagiária apresentou um gráfico que apontava a porcentagem de como os jovens investiam tempo nesse uso. Finalmente, os alunos refletiram sobre os efeitos positivos e negativos do uso do telefone.

É importante destacar que todas as atividades realizadas foram criadas a partir de recursos e materiais autênticos, retirados da Internet, como vídeos, textos, imagens, gráfico e jogos on-line interativos. A escolha de cada item foi pensada com o objetivo de tornar a aula mais dinâmica e de despertar maior interesse dos alunos pelas aulas.

4 Análise de dados

Com o intuito de analisar os dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados, foi necessário investigar as anotações sobre as observações das aulas pela perspectiva das estagiárias, além de organizar as anotações feitas nas reuniões, enfatizando as reflexões trazidas, e buscando refletir sobre como foram as experiências das preparações das aulas e de lecionar remotamente. O processo de estágio foi enriquecedor para ambas as partes: tanto para



as estagiárias, quanto para a professora supervisora, principalmente pelo desafio do formato do ensino remoto - afinal, todo o grupo sentia-se identificado pelo processo de aprender e entender seu funcionamento.

A acolhida na escola em que ocorreu o estágio aconteceu de maneira bastante atenciosa. No princípio do processo, o setor de formação docente realizou uma reunião obrigatória para todos os estagiários, na qual foram passadas orientações e regras a respeito do estágio. A acolhida da professora supervisora também ocorreu de forma atenciosa, solícita e disponível para a orientação e supervisão. Na primeira reunião, foram definidos o contexto do ano escolar, da turma, e dos objetivos pretendidos para o período do estágio. Uma excelente relação foi estabelecida, e houve bom entendimento durante o processo de desenvolvimento das atividades, com respeito às diferentes perspectivas das participantes. Isso colaborou para o crescimento da motivação para o trabalho de cada uma e, certamente, o equilíbrio presente na relação entre as estagiárias e a professora contribuiu positivamente para o alcance dos resultados planejados.

A turma relacionou-se de forma acolhedora, engajada e participativa com o processo de estágio. Os alunos procuravam participar das aulas utilizando seus microfones, o acesso ao chat, e, em algumas ocasiões, utilizando suas câmeras. De maneira geral, a turma mostrou-se disposta a expressar suas dúvidas, seus anseios e suas opiniões durante as aulas. Os temas abordados e as atividades propostas geraram reflexões críticas por parte dos alunos de maneira simultânea à sua expressão oral em assuntos com os quais já estavam familiarizados. Portanto, em termos gerais, a resposta dos alunos com as atividades foi positiva, até mesmo porque houve muita interação via chat ou por microfone. Cada grupo de estudantes sentiu-se contemplado com algum dos temas propostos, fazendo com que, no geral, se identificasse com um ou mais assuntos. Entretanto, cabe ressaltar que o formato virtual das aulas não permitiu mensurar o interesse de todos os alunos presentes nas aulas. Em outras palavras, uma parcela da turma não participou ativamente das atividades propostas, gerando a incerteza de qual seria a sua real motivação em particular.

Durante o processo do estágio, enfrentamos alguns desafios, sendo o principal deles a adaptação da aula ao ensino remoto. Durante as aulas síncronas, lidamos de forma inédita com estruturas que são resultantes do formato on-line de aula, como as câmeras dos alunos desligadas, as formas de interação por texto (*chat*), a rapidez com que as mensagens são trocadas pelo *chat*, a leitura das mensagens e a escuta dos alunos que falavam pelo microfone. A utilização simultânea de todos estes meios de comunicação (imagem, texto, voz, vídeo) exige atenção e rápida resposta do professor para manter a fluidez da aula. Além disso, pensar em formas de manter os alunos participativos e interessados nas atividades, dentro desse ambiente virtual, mostrou-se desafiador. Consideramos que, ao mesmo tempo que o modo de aula on-line facilita o uso de recursos digitais, ele limita a interação entre professor e aluno, bem como entre os alunos. Em relação às atividades assíncronas, embora não tenha ocorrido adesão de todos os estudantes (alguns relataram problemas técnicos com a publicação de suas atividades), a plataforma atendia bem às necessidades do ensino remoto.

A experiência de estágio permitiu às estagiárias conhecer elementos que compõem o processo do ensino de uma disciplina, como o perfil da escola, dos alunos e da professora supervisora; os recursos disponíveis; o conteúdo lecionado; o ambiente do ensino remoto; a receptividade e o interesse dos alunos. As estagiárias puderam, assim, alinhar as suas expectativas e o seu conhecimento enquanto professoras em formação. Considerar a



importância de cada elemento e entender seu funcionamento para atingir o objetivo de ensinar continuará a ser um grande aprendizado, mesmo após a finalização do estágio.

Como estudantes de Letras, a experiência no campo de estágio proporcionou às estagiárias a participação dos processos que compõem a organização e a aplicação de uma aula. As conversas com a supervisora, reflexões e discussões sobre os planos de aula, as observações, elaboração e aplicação dos planos de aulas construíram repertório para a formação das discentes. Por fim, a experiência do processo do estágio trouxe para a formação das estagiárias, além do conhecimento da prática, reflexões importantes sobre como desejam atuar como futuras professoras.

5 Considerações finais

A experiência de estágio, como analisada no presente relato, foi determinada pelas relações estabelecidas entre as estagiárias e a professora supervisora, bem como a relação com os alunos e o meio das aulas virtuais em que nos encontrávamos. A configuração dos planos de aula e as atividades desenvolvidas foram fortemente influenciadas pela prática docente da supervisora do campo de estágio. Em decorrência de sua atuação, as estagiárias puderam perceber que a construção do conhecimento dentro da sala de aula depende do olhar e da atitude que o professor assume pela sua profissão, sua relação com a disciplina lecionada e sua relação com os alunos. De maneiras individuais, todas nós, professora e estagiárias, vivenciamos maneiras possíveis de estabelecer essas relações e verificamos como nossos comportamentos e nossas crenças refletem na maneira com que escolhemos lecionar.

Durante o processo de estágio, a professora supervisora ressaltou que a sua prioridade no ensino remoto emergencial era despertar o interesse dos alunos pela disciplina. Seu principal objetivo frente ao desafio do ensino remoto era, portanto, conseguir preservar a motivação dos alunos em relação ao idioma, pois julgava esse aspecto fundamental para a sua aprendizagem. Esse comportamento teve grande impacto na forma como as estagiárias percebem o papel do professor em sala, destacando para elas a importância de incluir os educandos na preparação das aulas, bem como abordar temas significativos para despertar o interesse destes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BORED TEACHERS. **The Different Types of Students on Zoom**. Youtube, 30 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BQ9d11RQnLM>>. Acesso em 25 ago. 2021.

CUNHA, R.C.; DE MELO, A. C.; RAMIRO, M. R. A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção. **Produção de conhecimento no diálogo universidade-escola**: textos reunidos, 2020.



CYRINO, M.; DE SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: Um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52 p. 661-682, 2017.

DE SOUZA, E. S. et al. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2011.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. **Anais VII CONEDU - Edição On-line**, Maceió, 2020.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. **Rev. da FAEBA**, n. 7, p. 19-33, 1975.

INTERNET MATTERS. **Kids explain their love of gaming**. Youtube, 27 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hzptm-NPDww>>. Acesso em 25 ago. 2021.

JUBILEE. **Teens try to resist their phones for 20 minutes**. Youtube, 22 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TSL9GB1trRk>>. Acesso em 25 ago. 2021.

MAIA, A. et al. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma experiência voltada para o engajamento dialógico e cidadão de adolescentes e jovens. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 9, p. 97-107, 2016.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RONDINI, C. A; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. **Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial**: mudanças na práxis docente. Educação, [s.1], v.10, n.1, p.41-57, 2020.

