

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-PORTUGUÊS**

LAIZA ADJA DA SILVA BELO

**CENÁRIO REMOTO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

GUARABIRA-PB

2021

LAIZA ADJA DA SILVA BELO

**CENÁRIO REMOTO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a/ao
Cordenação/Departamento do curso de Letras –
Português da Universidade Estadual da Paraíba -
UEPB, como requisito parcial à obtenção do título
de graduação em Letras - Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira

GUARABIRA-PB

2021

LAIZA ADJA DA SILVA BELO

CENÁRIO REMOTO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de conclusão de curso apresentado a/ao
Coordenação/Departamento do curso de Letras –
Português da Universidade Estadual da Paraíba -
UEPB, como requisito parcial à obtenção do título
de graduação em Letras - Língua Portuguesa.

Aprovada em: 29/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Antônio Flávio Ferreira de Oliveira

Prof. Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Iderlândio Assis de Andrade Nascimento

Prof. Dr. Iderlândio Assis de Andrade Nascimento
DEDUC/CERES/UFRN

Raquel Monteiro da Silva Freitas

Profa. Dra. Raquel Monteiro da Silva Freitas
SEDEC/PB

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B452c Belo, Laiza Adja da Silva.
Cenário remoto de ensino [manuscrito] : reflexões sobre a aula de língua portuguesa em tempos de Pandemia / Laiza Adja da Silva Belo. - 2021.
37 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação : Prof. Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira, Departamento de Letras - CH."
1. Ensino de língua portuguesa. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia da Covid-. I. Título

21. ed. CDD 401.41

À minha filha, Maria Alice da Silva
Andrade, que é minha maior prova
de incentivo e luz da minha vida,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho contou com o apoio de pessoas especiais, dentre as quais agradeço:

Primeiramente, a Deus, por toda força e sustento para conseguir superar as dificuldades.

Aos meus pais, Mauriceia Maria e Luiz Belo, que, em toda minha vida, me fizeram uma mulher forte, que sempre fizeram de tudo para a realização dos meus sonhos, e por todo amor.

À minha filha, Maria Alice, por ser o meu maior ponto de força para o meu desempenho acadêmico e humano.

À minha irmã, por ser minha confidente e sinônimo de lealdade, que me permite o apoio nas minhas metas e conquistas.

Ao meu companheiro, Leonardo Andrade, por ser uma pessoa que me fortalece e me ajuda nas horas de fraqueza.

Aos meus amigos, especialmente, à Ana Cristina e à Darliene Chagas, pelos anos que passamos juntas, uma fortalecendo a outra; que não me permitiram desistir nos momentos crueis e sempre estiveram comigo nessa jornada.

Ao meu querido orientador, Professor Antônio Flávio, por toda dedicação, compreensão e amizade, pelas horas de orientações, por toda paciência e por ser um ser humano ímpar.

Aos professores, pelos ensinamentos que me permitiram conquistar a Licenciatura em Letras Português.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte da realização deste trabalho, minha eterna gratidão.

CENÁRIO REMOTO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Laiza Adja da Silva Belo¹

RESUMO

Em circunstância da pandemia do Covid-19, o âmbito escolar foi afetado e impactado com a suspensão das aulas presenciais, havendo novas adaptações e soluções para o ensino de língua portuguesa a distância. Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo compreender as propostas de ensino remoto nas aulas de língua portuguesa. Para a realização deste estudo, foram utilizados como referencial teórico os estudos de Antunes (2003), Travaglia (2006), Koch (2006), Kleiman (2005), Soares (1998) entre outros, por abordarem os conceitos adequados do ensino da língua portuguesa. Norteamos-nos, ainda, nas percepções recentes de Silva (2020), Moreira (2020), Borba (2020) entre outros, que apresentam discussões do ensino atual. Metodologicamente, o estudo está amparado em uma pesquisa documental e bibliográfica, de cunho qualitativo. Assim, para o *corpus* consta de uma entrevista a professores do ensino básico, com 05 questionários que foram realizados através de formulários *on-line*, enviados aos participantes da pesquisa por meio do *WhatsApp*. Como resultado, destaca-se que o departamento educacional foi um dos setores mais atingidos pela pandemia Covid-19, causando adaptações e dificuldades entre o ensino educacional de aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Ensino remoto. Pandemia da Covid-19.

REMOTE TEACHING SCENARIO: REFLECTIONS ON THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASS IN TIMES OF PANDEMIC

Laiza Adja da Silva Belo¹

ABSTRACT

In the event of the Covid-19 pandemic, the school environment was affected and impacted with the suspension of presential classes, with new adaptations and solutions for the teaching of Portuguese language at a distance. In view of this scenario, the present work aims to understand the proposal for remote teaching in Portuguese language. For this study, the studies of Antunes (2003), Travaglia (2006), Koch (2006), Kleiman (2005), Soares (1998), among others, were used as theoretical references, as they approach the appropriate concepts of language teaching Portuguese. We also guide the recent perceptions of Silva (2020), Moreira (2020), Borba (2020), among others, who present current teaching functions. This study is supported by a qualitative documentary and bibliographic methodology, so, for the acquisition of results, there was an interview, the questionnaires were carried out through online forms containing 05 open-ended questions, which were carried out to the research participants through WhatsApp. In summary, our results mentioned that the educational department was one of the sectors most affected by the Covid-19 pandemic, causing adaptations and difficulties between the educational teaching of learning the Portuguese language.

Keywords: Portuguese language teaching; Remote teaching; Covid-19 Pandemic.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ELEMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	11
2.1 As concepções de língua e linguagem	11
2.2 Ensino de língua portuguesa.....	13
2.3 O (hiper)texto	15
2.4 Letramento e os multiletramentos na educação	16
3 O CENÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPO REMOTO	19
3.1 O ensino em tempos de pandemia.....	19
3.2 Educação híbrida	21
3.3 Experiência do ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia ...	22
3.3.1 Dificuldades apontadas por professores.....	25
3.3.2 Estratégias para o ensino de língua portuguesa.....	27
3.3.3 Trabalho com o texto.....	30
3.3.4 Consequências do ensino remoto	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Em vista dos impactos causado pela Covid-19, todas as instituições educacionais tiveram que se adaptar para uma nova perspectiva de ensino, tendo a necessidade de estratégias e instrumentos pedagógicos para a continuidade da aprendizagem. Logo, uma das estratégias de desempenho para esse levantamento em tempos de pandemia foi o Ensino Remoto, como um meio que adequasse as atividades pedagógicas à forma digital, para que fosse possível o repasse de conhecimentos aos alunos.

Esses planejamentos foram utilizados como recurso que auxilia na aprendizagem do alunado no período dessa pandemia. Portanto, essas premissas apontaram resultados firmes e inversos, visto que, as dificuldades de aprendizagem, nessa modalidade, aumentaram no momento de elaboração dos conteúdos ao aluno, e tiveram como consequência o repensar do ensino da língua portuguesa.

Diante dessas circunstâncias, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: como está sendo o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia? Como estão sendo realizadas as atividades neste isolamento social? Isso posto nos auxilia a investigar o acontecimento do ensino de língua portuguesa, voltar como uma disciplina que necessita da prática para a solidificação da aprendizagem, de grande importância para a compreensão no atual momento.

O objetivo da pesquisa é de compreender as propostas de ensino remoto nas aulas de língua portuguesa. Já como objetivos específicos, nos propomos a: a) analisar as experiências docentes enquanto ensino remoto; b) mapear as dificuldades dos profissionais no ensino remoto; c) discutir estratégias para o ensino de língua portuguesa.

Metodologicamente, a pesquisa é uma tese de campo, de natureza qualitativa com a aplicação de instrumento para a pesquisa um questionário aberto, para ambos questionados. Nesse sentido, o *corpus* consta de um questionário para 04 professores do ensino básico que estão atuando nessa modalidade, sendo eles das cidades Mari-PB e Guarabira-PB, cidades do interior da Paraíba, com 05 questões que foram realizados através de formulários *on-line*, enviados aos participantes da pesquisa por meio do

WhatsApp. Esta pesquisa se justifica em razão da importância do ensino remoto de língua portuguesa. Principalmente, por verificar como se dá a educação nesses tempos em que o estilo das práticas ditas tradicionais não tem tanta eficácia. Por um lado, busca-se manter o funcionamento da escola, adequando as práticas já existentes com um estilo totalmente novo, que requer mudanças, adaptações e treinamento dos docentes. Por outro, existem as dificuldades de muitos profissionais da educação em saber manusear os recursos tecnológicos, além da precariedade na aquisição de aparelhos digitais e no fornecimento de internet para os alunos. É nesse cenário que buscamos pensar um olhar novo/atual e desafiador no ensino de língua portuguesa. Essa foi a razão maior que nos motivou a investigar a temática que estamos propondo.

Para esse estudo, partimos dos pressupostos teóricos evidenciados por Antunes (2003), Travaglia (2006), Koch (2006), Kleiman (2005), Soares (1998) entre outros, por abordarem os conceitos adequados do ensino da língua portuguesa. Postulamos ainda os estudos de Silva (2020), Moreira (2020), Borba (2020) entre outros, que apresentam discussões do ensino atual.

Além da seção introdutória, esta pesquisa se divide em três seções, havendo subseções entre elas, inicialmente traçamos um levantamento bibliográfico sobre os estudos vinculados nesse viés de pesquisa. Em seguida, discutiremos as questões sobre o ensino de língua portuguesa em tempos de ensino remoto. Por último, dialogamos e concluimos as estratégias pedagógicas oferecidas neste contexto, assim como os direcionamentos seguidos de possibilidades de ensino.

2 ELEMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 As concepções de língua e linguagem

Travaglia (2006) e Koch (2006) apresentam uma discussão de língua e linguagem a partir de três pontos de vista, a saber, língua e linguagem: como uma construção do pensamento, uma estrutura social e um produto da interação em contextos sociais. A primeira concepção, segundo Travaglia (2006), está diretamente ligada ao conceito de língua definida pelas regras da gramática tradicional, que concebe a linguagem como expressão do pensamento que é elaborado no interior da mente de cada indivíduo. Nesse panorama, a língua foi compreendida como homogênea e inerte, pois não se considera que a elaboração de um enunciado tenha um propósito e utilização social, ou seja, “para essa concepção, o modo como o texto que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído, não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala, para que se fala” (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Semelhante a Travaglia, Koch (2006) mostra que, nessa concepção, predomina a consciência individual do uso da linguagem e a língua é denominada como instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que a utilizam como se ela não tivesse história. Nesse sentido, o sujeito é considerado como cartesiano (sujeito que pensa), caracterizado como sujeito que não depende da história.

No segundo ponto de vista, de acordo com Travaglia (2006, p. 22), a linguagem é distinguida como instrumento de comunicação, como meio de objetivo para a comunicação. Isso explica o porquê da língua ser vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Diante disso, ocorre, nessa perspectiva, o ato de comunicação, sobretudo, dando importância ao emissor e ao receptor, necessitando-se o domínio do código para que a comunicação seja efetivada.

Koch (2006) esclarece que, a linguagem conceituada como código determina que a língua foi compreendida como propriedade de um sujeito inconsciente. De fato, o que caracteriza a linguagem como formulada pela

consciência individual. Por isso, o sujeito não controla o sentido do que diz, quem fala é o inconsciente, que, às vezes, rompe as cadeiras da censura.

Já na terceira apreensão, Travaglia (2006) refere-se à linguagem como forma de interação, visto que os indivíduos fazem o uso da língua não apenas para traduzir e exteriorizar o pensamento, mas também para realizar ações e atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A língua é concebida como um conjunto de práticas sociais e a linguagem, como ideia sócio-histórica para a interação comunicativa. Deste modo, nesta convicção, a linguagem (oral/escrita) age como um meio de interações em diversos lugares sociais, materializando-se por meio dos enunciados. Sobre essa concepção, no livro *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Travaglia (2006), Neder (1992, p. 42-43), citando Bakhtin (1986, p.123), salienta que:

A verdadeira substância da linguagem não é conhecida por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (TRAVAGLIA, 2006, p. 23).

Essa visão apresentada por Neder (1992) expressa a linguagem como um sistema de fenômeno social, isto é, um sistema que depende da interação verbal para estabelecer comunicação, realizada pela enunciação ou pelas enunciações, como foi esclarecido anteriormente. Para Koch (2006), diferentemente das outras concepções de linguagem, os sujeitos reproduzem “o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados. São atores na atualização das imagens e das representações, sem as quais a comunicação não poderia existir”.

Alinhadas à terceira concepção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), língua e linguagem são compreendidas como sistema de práticas sociais, e destaca-se que:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só

as palavras, mas também os seus significados culturais (BRASIL, 1997, p.21-22).

Isso posto, justifica a escolha teórica hodierna para se pensar língua e linguagem mediante as diretrizes curriculares de ensino da língua materna na escola. Principalmente, através de documentos que compõem a grade curricular da educação, nos quais são consideradas diversas situações sócio-comunicativas de uso da linguagem. Isso, levando em consideração concepções internacionais como recursos importantes para a realização do ensino de língua materna.

2.2 Ensino de língua portuguesa

Pautando-se nos estudos anteriores sobre língua e linguagem, necessita-se reconhecer a fundamentação do ensino de língua portuguesa na escola, considera-se o ensino-aprendizagem como um processo decorrente da relação entre o aluno, a língua e o ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de língua portuguesa diz respeito ao repassar do conhecimento, do aprender ler, escrever e oralizar. De acordo com esse documento, “toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem” (BRASIL, 1997, p.17).

Além disso, deve-se considerar as modificações do ensino de língua portuguesa nas escolas. Como se ressalta nos Parâmetros Curriculares Nacionais que “na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino” (BRASIL, 1997, p.29).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre o ensino de língua, considera-se que:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito

mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p.17).

As transfigurações das práticas pedagógicas e as dificuldades apresentam mudanças anos após anos, e as diretrizes curriculares do (PCN) expõem algumas transições da educação, a saber: “no início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização” (PCN, 1997, p.20).

Já na Base Nacional Comum Curricular (2017), estabelecem-se as diretrizes e o suporte da educação nacional, referindo-se os fundamentos pedagógicos como orientações para o desenvolvimento das competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber fazer. Principalmente, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Oferecendo referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Nesse sentido, Antunes (2003) desenvolve discussões sobre práticas escolares tradicionais no ensino de português. Assim, deduz-se, então, que não deve ser adiada a participação efetiva da pessoa na sociedade, o que acontece pela voz, pela comunicação, pela atuação e interação verbal, pela linguagem. Reflete-se além disso, que os PCN privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: “o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos” ANTUNES (2003) p. 22.

Conforme a citação exposta, Antunes (2003) apresenta um ponto de vista a respeito do ensino do português, ressaltando que o processo pedagógico aponta para o cuidado de se avaliar, reiteradamente, as

concepções de língua e linguagem, os objetivos para os ensinamentos, os procedimentos para definir como ensinar e os resultados da aprendizagem. Completando a ideia de Antunes (2003), no livro: *Aula de português encontro e interação*, acredita-se que:

O fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua desse ideal de competência e de cidadania, ou melhor dizendo, de competências para a cidadania, já representa um passo imensamente significativo - já é o começo da mudança, pois já concretiza a intenção dos professores de querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados positivos e gratificantes (ANTUNES 2003, p.34).

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visam aos objetivos da aprendizagem no que concerne a produzir e interpretar textos, tendo o texto como a unidade básica de ensino. Assim, significa dizer que, o processo de ensino deve focar no uso de palavras ou frases em situações didáticas específicas que o exijam em meio social.

2.3 O (hiper)texto

Prosseguindo a ideia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consideramos que um texto não se define por sua extensão, pois “o nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra” (PCN, 1997, p.29).

Diferentemente do desenvolvimento de texto, a base fundamental para o hipertexto foi criada, pela primeira vez, por Vannevar Bush em 1945, Gomes (2014) no livro “*Hipertexto no cotidiano escolar*”, que evidencia o momento histórico em que Bush desenvolveu uma maneira de organizar conteúdos de forma não estruturada, apresentando o Memex, dispositivo mecânico, sendo um microfilme e célula fotoelétrica.

Gomes (2014) destaca que o hipertexto pode ser entendido como um texto virtual que possui como elemento central, a presença de links, podendo ser classificado como links de palavras, imagens, remetendo o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leituras e de construção de sentidos.

Isto é, documentos linkados, nos quais os links são elementos constitutivos. Sem eles, o hipertexto é apenas texto.

O hipertexto, no âmbito escolar, conceitua-se em fundamentações básicas para o ensino de leitura e escrita. Gomes (2014) expressa às funções didáticas na utilização desse termo educacional como interações que permitem o aluno a ler livremente, possibilitando o discente à exploração de conteúdos, desenvolvimento e relações de sentido, destacando a simples presença de links que já exercem uma função discursiva e argumentativa para a leitura e escrita.

Plataformas online e offline são sistemas utilizados para as atividades na escola. Gomes (2014) afirma que o Word, o Internet Explorer e o Google Docs são programas que justificam a liberdade da utilização, pois as atividades sugeridas não precisam ser seguidas sequencialmente. De acordo com a percepção do professor sobre as habilidades do aluno, pode-se escolher qual fazer primeiro, sem haver uma questão linear.

2.4 Letramento e multiletramentos na educação

Kleiman (2005) e Soares (1998) analisam o letramento através de práticas pedagógicas para o ensino. Kleiman (2005), em seu livro: *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, determina as compreensões sobre o letramento, distinguindo que:

O letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita, na escola ele pode envolver as atividades de receber e enviar cartas, copiar informações pertinentes para uma tarefa. O letramento significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN 2005, p. 10).

Soares (1998) refere-se ao termo letramento como o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever. Assim, a autora destaca letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” A palavra letramento não

está dicionarizada. Afirma Soares (1998) que o dicionário *Aurélio* não registra a palavra letramento, pois essa palavra aparece num dicionário da língua portuguesa, o dicionário *contemporâneo da língua portuguesa*.

Kleiman (2005) esclarece com propriedade que o letramento inclui o processo de desenvolvimento e o uso da escrita nas sociedades, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Logo, Kleiman (2005) e Soares (1998) avaliam o conhecimento da função do objeto cultural para o indivíduo ser considerado letrado. Nesse caso, o caracteriza como uma pessoa “não-alfabetizada que conhece a função da carta, dos rótulos, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade, e por isso, é considerada letrada” (KLEIMAN, 2005, p.13). Com isso, Soares (1998) descreve que letramento é o resultado da ação de letrar-se, com o sentido de tornar-se letrado.

A colocação de Soares (1998) conduz ao entendimento social e cultural de uma pessoa letrada e à diferença entre a analfabeta ou iletrada. A autora acredita na hipótese da aquisição de uma condição socialmente e culturalmente adequada, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. Razão que fundamenta o tornar-se letrado, o que é também o tornar-se uma pessoa com pensamento diferente da forma de pensar do analfabeto ou iletrada.

Kleiman (2005) discorre sobre essa questão afirmando que as práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. Isso refere-se às práticas de letramento escolares, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências do aluno. Com base na teoria apresentada, Kleiman (2005) esclarece que o letramento não é alfabetização, mas a inclui e estão associadas, considerando as práticas de letramento uma das práticas de alfabetização.

Rojo e Moura (2012) apresentam os multiletramentos como diversidades culturais e linguagens na escola. Referem multiplicidade de culturas como: “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos,

caracterizados por um processo de escolha pessoal e política de hibridização de produções de diferentes coleções” e a multiplicidade de linguagens foram definidas como “modos ou semioses nos textos em circulação, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO E MOURA, 2012, p.18).

Cabe ressaltar que Rojo e Moura (2012) mostram características importantes para o estudo dos multimodais, caracterizando-os como interativos, relacionando o poder estabelecido com a propriedade das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não. Apresenta-os como híbridos, fronteiros, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturais.

Do ponto de vista pedagógico, Rojo e Moura (2012) compreendem a didática como um instrumento norteador da aula, possibilitando a organização do processo de ensino-aprendizagem num ambiente sistemático em que o professor, além de orientar o processo de leitura e produção de textos multimodais do ponto de vista metodológico, orienta o aluno sobre “o processo do ponto de vista tecnológico, ou seja, de como utilizar a tecnologia disponível” (ROJO E MOURA, 2012, p.23).

Diante das novas tecnologias de ensino, Rojo e Moura (2012) pensam sobre uma sequência didática voltada para o estudo pedagógico com a multimodalidade. Evidenciam que as práticas de letramento, tais como o conhecimento na escola, não são mais suficientes para a aprendizagem, pois o uso de ferramentas tecnológicas para a leitura, escrita, a hipermodalidade e hipermedialidade proporcionam ao aluno o desenvolvimento das habilidades de compreensão, produção a partir das novas tecnologias.

3 O CENÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPO REMOTO

O ensino remoto é uma transmissão pautada para o ensino, porém não é uma novidade na pandemia, se constitui como forma de ensino desde a década de 1970, com os cursos por correspondência, educação à distância, pelas plataformas digitais entre outros meios. As aulas são realizadas através de diversos meios nessa modalidade pedagógica, desde a utilização de estratégias assíncronas como aplicativos e atividades impressas, dentre outras maneiras.

3.1 O ensino em tempos de pandemia

A meados de março de 2020, surgiu a pandemia relacionada ao vírus COVID-19, no Brasil, e novas medidas para o ensino na escola foram adotadas. Silva (2020) apresenta alternativas para o ensino, argumentando que a educação remota aumenta em razão da COVID-19, que interrompeu as aulas presenciais em todas as instituições de ensino no país. Ressalta que a escola deve construir novas ações pedagógicas para enfrentamento da pandemia. Para Moran (2013) é necessário que “a escola transforme o universo educacional em espaços motivadores e significativos ao aprendizado para que os estudantes se tornem autônomos do pensamento.”

De acordo com Mendes e Lemes (1999), na escola existem problemas entre as aulas presenciais e as medidas pedagógicas. Com o ensino, atualmente, à distância, Silva (2020) enfatiza que existem maneiras relevantes para otimizar o trabalho do educador no desenvolvimento de ensino das línguas nas escolas através da tecnologia. O ensino remoto trouxe a implementação de suporte tecnológicos como o Google Sala de Aula.

Na percepção de Silva (2020), os sistemas escolares analisam com os profissionais de educação as melhores estratégias de ensino, utilizando atividades síncronas e assíncronas, tornando as aulas híbridas e proporcionando o ensino completo aos estudantes com e sem acesso à internet. O auxílio das plataformas digitais organizaram as aulas. Silva (2020)

contextualiza duas plataformas, o Google Classroom e o Google Meet. Considere a seguinte citação:

O google classroom é um sistema que gerencia os conteúdos para escolas e profissionais da educação como forma de criar atividades de ensino, bem como formas diversificadas de avaliação de acordo com a turma selecionada. O google meet é um dispositivo gerenciado pelo computador ou outro equipamento móvel de forma que possibilita a conectividade entre o profissional da instituição e alunos no sistema home office (SILVA, 2020, p.6).

A importância das ferramentas no ensino remoto deve apresentar eficácia na formação dos estudantes de educação básica. Segundo Moore (1993), a educação deve ser um processo social constante e que ocorre de forma construtiva e dialogada, para que haja uma relação interativa entre os agentes da comunicação na sala de aula. Para ele, o processo não pode acontecer isoladamente, mas entre professor e aluno de maneira dialogada para a aprendizagem.

A necessidade das aulas remotas de língua portuguesa prevalece nos dias atuais por meio das plataformas digitais. No ponto de vista educacional do ensino de português Coscarelli (2017), o letramento digital nas escolas inclui as práticas habituais de leitura e escrita, as práticas de leitura e a navegação em sites, blogs, redes sociais diversas são algumas das possibilidades para o trabalho com textos no ambiente digital educacional. Para ela, a hipertextualidade pode ser problematizada a partir da navegação pelos links, dos diferentes percursos definidos pelos leitores e alunos durante as leituras.

Segundo Moreira (2020), a sala de aula online não é um repositório de conteúdos digitais. É um espaço ativo e dinâmico onde os estudantes recebem informações sobre atividades online que devem realizar, dentro e fora da plataforma, individualmente ou em grupo, exatamente como num ambiente de sala de aula física.

Para Silva (2020), as técnicas pedagógicas de ensino de língua portuguesa como a gamificação são construídas nesse cenário de isolamento social em que o aluno se encontra desmotivado em casa e sem a presença física do professor. Além disso, ele fala das possibilidades diversificadas de

ensino de português nas áreas gramaticais, literatura e redação que asseguram o ensino-aprendizagem aos estudantes evitando perdas nas atividades pedagógicas do ano letivo.

Na compreensão de Borba (2020) a pandemia evidenciou a fundamentação para o processo de ensino e aprendizagem relacionando a interface entre alunos e professores, conexões remotas de um processo efetivo de conhecimentos educacionais, desenvolvendo experiências para a construção em espaço virtual, aonde as ferramentas digitais e analógicas seja conceituada e compreendida pelos alunos.

3.2 Educação híbrida

O ensino híbrido destaca-se como um conceito-chave para a educação hodierna. Bacich, Neto e Trevisani (2015) demonstram essa teoria como educação misturada, que se combina em vários espaços, tempos, atividades e metodologias. Para esses autores, “pode-se ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado” (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015, p.27). Assim, o ensino híbrido no livro: *Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação*, trata-se de:

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. De múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015, p.28).

Na educação, existe diversidade em misturas híbridas. Em conformidade com Bacich, Neto e Trevisani (2015), a educação híbrida divide-se em teorias, a de saberes e valores, de metodologias, atividades, projetos, grupais e individuais, mencionam as aulas de forma tecnológica, que interagem as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Para

eles, híbrido também é o processo de ensino e aprendizagem mais formal com aqueles informais, de educação aberta e em rede.

Esta colocação dos autores vem ao encontro de uma educação híbrida com modelos pedagógicos mais inovadores, Bacich, Neto e Trevisani (2015), enfatizam que as instituições de ensino, necessitam inovar e integrar algumas dimensões importantes no projeto político-pedagógico realçam, o projeto de vida de cada aluno, os valores e competências amplas de conhecimento e de socioemocionais e o equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, entendendo a integração de tempos, espaços e tecnologias digitais.

É de suma importância o uso das tecnologias digitais na escola. Bacich, Neto e Trevisani (2015) expressam que o ensino híbrido é uma ideia de educação em que não existe uma forma única de aprender e na qual, a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços, as tarefas podem ser discussões em grupo, atividades escritas, leituras, e ressaltam a necessidade de atividades online.

3.3 Experiência do ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia

O professor, nesse momento de ensino remoto, tem o papel fundamental de conduzir o aluno ao conhecimento mais vasto e buscar experiências de ensino que contribuam para a aprendizagem educacional. Para isso, planeja as aulas, de forma interativa e comunicativa, e necessita propor atividades pedagógicas diversificadas e explicativas, que devem abranger os conhecimentos da língua portuguesa.

Para refletir sobre ensino e a aprendizagem, no cenário atual, realizamos uma entrevista com 04 professores que estão atuando nessa modalidade de ensino. Para isso, elaboramos um questionário individual, com 05 questões. Apresentaremos, no Quadro 1, as primeiras respostas referentes às experiências dos quatro professores. Vejamos.

Quadro 1 – Respostas à pergunta 1.

<p>Pergunta 1</p>	<p>Como tem sido o ensino de língua portuguesa nesses tempos de pandemia? Conte como tem sido a sua experiência nessa nova modalidade de ensino.</p>
<p>Resposta do professor 01</p>	<p>O ensino da língua portuguesa sempre foi muito desafiador no âmbito da educação e com a pandemia do Novo Coronavírus esses desafios aumentaram. A minha experiência nessa modalidade de ensino não está sendo fácil, porque o ensino remoto, embora haja toda facilidade, ainda assim, é difícil haver uma proximidade entre professor e aluno.</p>
<p>Resposta do professor 02</p>	<p>Apesar do contexto complexo, minha experiência tem sido bastante positiva, pois significa meu retorno à docência e fiz questão dos meus alunos saberem disso.</p>
<p>Resposta do professor 03</p>	<p>O ensino de Língua Portuguesa nesse tempo de pandemia, tem sido muito desafiador tanto para o professor quanto para o aluno, visto que o processo de ensino/aprendizagem dos variados usos da língua se efetiva através da reflexão e do diálogo mediante os eixos da análise linguística/semiótica, leitura, oralidade e produção textual, e o ensino à distância não favorece as discussões e o desenvolvimento desses eixos, visto que grande parte dos alunos não possuem acesso às tecnologias, desde os aparelhos eletrônicos necessários para as aulas, até uma internet de boa qualidade que favoreça a participação dos mesmos ou até mesmo um espaço adequado para prestar atenção nas aulas e fazer às atividades. A minha experiência, particularmente, tem sido muito desgastante e</p>

	desanimadora, pois vejo a apreensão de alguns alunos, que mesmo participando das aulas através das plataformas como o Google Meet, querem entender os conteúdos e não conseguem, fico imaginando aqueles outros que não possuem acesso nenhum e tentam responder sozinhos ou com a ajuda dos pais às atividades sem nenhuma direção.
Resposta do professor 04	O ensino de LP nesses tempos de pandemia é bem cansativo, principalmente para nós professores que ensinamos na rede pública, no sentido que os alunos não têm acesso a internet, mas, ao mesmo tempo no ano de conseguirmos bons resultados, pois mesmo alguns deles não tendo acesso a rede, foi conseguido enviar os cadernos uma vez ao mês com diversas atividades, sabemos que não substitui nossa sala de aula presencial, porém conseguimos um bom resultado com esse meio.

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Observamos que, de acordo com as quatro experiências enunciadas pelos educadores, no Quadro 1, as análises são semelhantes e particularizam as práticas de cada docente. Nas experiências ditas nas respostas 01 e 03, os docentes apresentam critérios de ensino de língua portuguesa, que tem sido desafiador e desgastante. Embora o ensino aconteça em um âmbito de conexão de rede, os professores conhecem a realidade de cada aluno, muitas vezes, os mesmo não possuem acesso à internet ou não tem aparelhos eletrônicos. Nesse momento, é importante as escolas terem estratégias para combaterem as necessidades de desigualdades sociais, isto é, que as aulas sejam planejadas de forma reflexiva e igualitária, em razão das medidas adotadas para esses alunos.

Ainda nessas falas, conseguimos constatar que mesmo com a necessidade de aprendizagem, os educandos exibem a ausência de diálogo

entre professor e aluno, apresentando inibições na comunicação e interação nas aulas remotas. Assim, limitam as possibilidades de aquisição no estudo escolar, restringindo o espaço de atividades pelas plataformas.

Relacionando às respostas 02 e 04, os profissionais da educação expõem pontos positivos no que diz respeito às experiências firmadas por eles, pois nesse contexto, os alunos conseguiram adquirir cadernos com atividades para trinta dias, e de certo modo, houveram bons resultados nessa proposta.

3.3.1 Dificuldades apontadas por professores

Em tempos de pandemia, o ensino remoto acarreta dificuldades tanto para os alunos como para os professores. Treinamentos educacionais são aspectos essenciais para o desenvolvimento das habilidades que o professor utiliza na sala de aula, a saber, as aulas de português requerem uma atenção para os critérios, limitando as dificuldades do ensino. Em seguida, discutiremos o questionamento da segunda perspectiva da entrevista.

Quadro 2 – Respostas à pergunta 2

Pergunta 2	Você teve alguma dificuldade em usar os recursos remotos? Se sim, quais? Se sim, como você recebeu ajuda do sistema escolar para resolver esse problema?
Resposta do professor 01	No início eu tive bastante dificuldade em utilizar os recursos remotos, pois mesmo que já existissem o sistema de educação a distância, nós não vivíamos isso, tivemos que nos adaptarmos a essas plataformas e tivemos que procurar ajuda do sistema escolar, o sistema escolar nos encaminhou para os tutoriais para tirar as dúvidas em relação ao recurso remoto.
Resposta do professor 02	Desde o primeiro momento em que foi permitido o uso do espaço físico da Escola essa tem sido a forma mais

	<p>material de ajuda que tenho recebido por ter liberdade de usar a sala dos professores, ar condicionado etc. Porém, até por se tratar do meu retorno definitivo como professor, a contribuição tem sido muito mais subjetiva, todavia nenhum pouco menos importante. Com relação a recursos tecnológicos, em março comprei um curso chamado “TecnoProf”, mesa digitalizadora, computador, câmera e quadro para facilitar meu trabalho que realizo em casa.</p>
<p>Resposta do professor 03</p>	<p>Com relação à utilização dos recursos remotos eu não senti nenhuma dificuldade em sua utilização, pois, pelo fato de ser jovem e estar em contato com os meios eletrônicos e tecnológicos frequentemente, muitos meios já eram conhecidos e utilizados por mim. Algumas coisas que eu ainda não conhecia ou não tinha um certo domínio, procurei tutoriais na internet, sobretudo no YouTube, que me ajudaram efetivamente nesse processo.</p>
<p>Resposta do professor 04</p>	<p>Estamos trabalhando com o Google Meet e Google Forms, na minha experiência não houve nenhuma dificuldade para uso das plataformas.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2021

No Quadro 2, questionamos as dificuldades que os professores enfrentam na utilização das plataformas digitais. Em momentos como o da pandemia da Covid-19, a educação promove o crescimento fora do ambiente escolar. Vejamos que, de acordo com os posicionamentos, possui uma quantidade significativa de professores que não tiveram dificuldades em utilizar os meios de ensino nesse instante.

Pode-se dizer que, os professores dessa pesquisa apresentaram pouca ou nenhuma dificuldade com o ensino através das plataformas digitais e redes

sociais. No entanto, a resposta do professor 1 relata a objeção sobre os recursos tecnológicos, destacando-se como exemplo de um professor pouco formalizado nas redes sociais, que visa especificamente ao ensino formal, ou seja, verifica-se a possível falta de conhecimento de um profissional pouco capacitado para ensinar português de forma remota. Dessa maneira, entende-se que a falta de adaptação e habilidade dificulta o processo educacional, havendo assim, um desafio pedagógico para o discente despreparado neste novo âmbito escolar.

Nas respostas 02, 03 e 04, é entendido que não houve atritos em relação à utilização da base para o ensino a distância. Em resposta ao questionário 2, os professores informaram que procuraram meios para a realização adequada das aulas, quando tinham alguma dúvida pesquisaram *tutoriais*. É indispensável ressaltar que os educadores necessitam de planejamentos para a elaboração de estratégias de ensino, que viabilizam as escolas para que haja recursos de aprendizagens, embora seja um momento de isolamento social, requer uma didática cabível.

Por essa razão, conclui-se que seja necessária uma mudança nas novas ações pedagógicas nas instituições, dado que se faz necessário enxergar que os espaços virtuais se tornaram um dos caminhos apropriados para a continuação da aprendizagem e a relevância do trabalho pedagógico sobre um ensino de qualidade, de modo que proporcione aos professores novas visões sobre o ensino remoto.

3.3.2 Estratégias para o ensino de língua portuguesa

O ensino da língua portuguesa a partir de inovações tecnológicas requer medidas provenientes de competências existentes, abordando conhecimentos de gramática, literatura e produção textual, visando à aplicação de procedimentos educacionais. Por isso, o docente reorganizou seu material didático a partir de adaptações antigas e adicionou novas estratégias no novo dia a dia da sala de aula, sendo metodologias obrigatórias para professores e escolas que adotam o engajamento das aprendizagens contínuas. Vejamos o Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas à pergunta 3

Pergunta 3	Que estratégias você utilizou para realizar o ensino de LP? Que metodologias você utilizou?
Resposta do professor 01	É importante o professor refigurar o ensino, no caso da língua portuguesa muita preocupação surgiu, como muitos assuntos exigem o uso do quadro para argumentar regras, por exemplo, regras gramaticais. Diante do ensino remoto, esse uso do quadro não seria possível, então a metodologia que foi utilizada para o alcance dos alunos no sistema remoto visando a preocupação com a linguagem, foi o uso de slides, recursos de textos no Word e vídeos no YouTube.
Resposta do professor 02	Eu uso, de fato, todos os recursos que a tecnologia permite e que sem ela não seria possível utilizar. Tenho conhecimento que nem todos os alunos têm acesso a essa ferramenta a qualquer momento, por isso as questões principais são abordadas de maneira simples para que tanto os alunos que assistem a aula on-line quanto os que não assistem consigam compreender e apreender o conteúdo trabalhado. Uma opção que encontrei foi além da aula pelo “meet” gravar e disponibilizar no YouTube ou grupo de whats um outro vídeo da mesma aula para os alunos que puderam estar presente na aula on-line.
Resposta do professor 03	Para realizar o ensino de Língua Portuguesa, tenho utilizado meios tecnológicos como o WhatsApp, o Google Meet e os formulários do Google para os alunos que possuem acesso a esses meios, e de atividades impressas para os alunos que não possuem acesso. As

	metodologias que estou utilizando são aulas expositivas e/ou dialogadas, atividades de fixação de aprendizagem, envio de vídeo aulas nos grupos de whatsapp e pequenos debates, considerando a participação dos alunos.
Resposta do professor 04	Como recurso metodológico eu costumo dizer que cada dia usamos a que dá mais certo. Mas eu utilizo muito os recursos socioeducativos, com aulas dialogadas tentando sempre atender as demandas da turma. Faço uso de slides, vídeos, músicas, atividades impressas e através do WhatsApp.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Pode-se verificar que os 4 profissionais utilizam plataformas e redes sociais semelhantes. Situando esse segmento de reproduções centralizadas na conexão de rede. Nessas circunstâncias, as estratégias de alfabetização consistem em ajudar o estudante a ter conhecimentos de longo prazo, de acordo com o ensino presencial. Além de pensar em projetos para o processo de aprendizagem, o professor rege o dever de ensinar com clareza, para que haja uma fixação aquisitiva na demanda de ensino remoto, através das navegações e impressões de atividades disponíveis nas escolas.

Cabe ressaltar que as respostas 01 e 02 utilizam o YouTube para transmitir vídeos educacionais, para aqueles alunos que não tiveram como acessar a aula naquele momento, dando a oportunidade para aprenderem o conteúdo. No que se refere às respostas 03 e 04, os professores proveem a aprendizagem para os alunos sem acesso à internet de forma impressa, permitindo que eles adquiram as atividades impressas.

A eficiência educacional em tempos de pandemia, não só exige o conhecimento e o domínio de estratégias para usar a internet, mas também, práticas que relacionam os processos de estratégias dos professores. Com isso, as atividades digitais reforçam a interação de alunos e professores, desde uma atividade pelas plataformas ou até mesmo impressas, pois, é possível

compreender o conhecimento dos assuntos ditos pelos docentes para a resolução dos exercícios. Retomando a prática e estratégias do ensino da língua portuguesa, o estudo em rede associa um tipo de conhecimento monitorado por navegação, envolvendo habilidades que interferem *blogs*, *sites*, *links*, entre outros, capazes de manter a construção do conhecimento positivo.

3.3.3 Trabalho com o texto

Mesmo sabendo que as habilidades de alfabetização no ensino remoto são definidas por planejamento ideais através da conexão, no âmbito digital necessita-se pensar em como trabalhar o texto a distância. As diretrizes curriculares propõem que o trabalho com a leitura, escuta e produção textual nas mídias enfatizem a relação entre linguagem e contextos sociais. Prossequimos com as experiências no Quadro 4.

Quadro 4 – Respostas à pergunta 4

Pergunta 4	Como você trabalhou o ensino de texto, especialmente no que diz respeito à produção textual, à leitura e à oralidade?
Resposta do professor 01	Com a carga horária reduzida por conta da pandemia, as escolas diminuíram os horários das aulas, o ensino do texto ficou limitado, o que antes levamos para a sala textos para distribuir para os alunos, eu envio três dias antes para o grupo de WhatsApp para que os alunos tenham acesso e leiam os textos, pressupondo que eles já venham com o texto lido na sala virtual para debatermos sobre ele. Obedecendo aos eixos de oralidade, produção de texto e leitura, funcionam da mesma forma, por exemplo, a produção de texto fazemos em um determinado tempo um leitura por meio de alguma plataforma.
Resposta do	A produção textual foi trabalhada por vezes em leitura individual ou compartilhada, sobre algum tema que

professor 02	posteriormente fora abordado de modo individual e em um terceiro momento retomado com uma análise do primeiro e segundo momento para melhor compreensão da leitura e produção. A oralidade é o ponto que tenho encontrado maior dificuldade e estou elaborando um projeto neste momento.
Resposta do professor 03	Tenho trabalhado o ensino de textos com os alunos através do envio dos mais variados gêneros textuais nas atividades impressas, além de questões contextualizadas. A questão da leitura, especificamente, trabalhei através de aulas pelo Google Meet, disponibilizando textos em slides no Power Point onde os alunos puderam fazer a leitura individual com o meu acompanhamento. Para os alunos que não tem acesso, enviei os mesmos textos nas atividades impressas e solicitei que fizessem a leitura para os membros das suas famílias. A oralidade não encontrei meios de trabalhar com maior efetividade visto que, por incrível que pareça, muitos alunos apresentam timidez para expressar as suas opiniões nas aulas remotas. E a produção textual foi trabalhada através de uma proposta de produção de fábula pelos alunos após as aulas e algumas leituras do referido gênero.
Resposta do professor 04	O trabalho com a leitura e a produção é constante. Busco sempre textos literários para apresentar e faço uso de vários tipos de gêneros textuais para a produção textual. Uma atividade de produção que sempre dá certo é a de produção criativa, onde eles dão novos finais a histórias contadas.

Diantes dos fatos, analisamos que ambos entrevistados salientam que, no trabalho com o texto, o aluno é requisitado a produzir a partir da leitura de textos literários enviados pelos educadores nas redes sociais ou slides espelhados nas salas de reuniões pelo *Google Meet*. Quando o aluno não acompanha esse método, o ensino se limita nas atividades impressas, como citado anteriormente, nas atividades complementares dos cadernos mensais. Um recurso oportuno para a prática de leitura é a utilização de hipertextos, que ocorre através das navegações, podendo abrir espaço para outros textos linkados, capazes de liberar os alunos a escolher os caminhos de leituras, podendo trabalhar a escrita a partir das alternativas de leituras.

De acordo com as respostas dos professores, o trabalho com a oralidade é pouco realizado, pois existem dificuldades para trabalhar esse eixo. Os alunos não interagem de forma necessária, por falta de *internet* ou por se sentirem tímidos, o que faz parecer que as dificuldades para ensinar língua portuguesa de forma remota são principalmente pelo os fatores sociais que os alunos vivenciam.

3.3.4 Consequências do ensino remoto

Em um cenário de crise sanitária, foi necessário utilizar o ensino remoto no sistema educacional. Esse ensino aumentou devido o isolamento social que assolou o mundo e conseqüentemente proporcionou o ensino-aprendizagem digital. A falta de estabilidade e de acesso às informações nas conexões implicou no processo de conhecimento. Logo, discorreremos o último Quadro do questionário realizado com os 04 professores da língua portuguesa.

Quadro 5 – Respostas à pergunta 5

Pergunta 5	Você acha que esse processo de ensino remoto facilitou ou dificultou o processo de ensino-aprendizagem?
Resposta do professor 01	Em relação a forma de deslocamento é uma facilidade para os alunos não ter que saírem de suas casas e se deslocarem até a escola, mas o que tange ao

	conhecimento e ao ensino-aprendizagem dificultou bastante por falta de metodologias aplicadas pela escola, tornando o ensino cada vez mais complicado.
Resposta do professor 02	A maior dificuldade que tenho observado é pelo fato de nem todos os alunos terem acesso às ferramentas necessárias para participarem das aulas, uma vez que aparentemente todos aqueles que têm participado de modo efetivo é dado retorno satisfatório.
Resposta do professor 03	Esse processo de ensino remoto dificultou consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem. O único ponto positivo que eu considero foi o fato de não ficarmos sem fazer nada nesse período em que o encontro presencial não tem sido possível, contudo, as lacunas que esse ensino tem deixado serão irreparáveis na vida escolar de todos os alunos, mesmo os que têm acesso às tecnologias.
Resposta do professor 04	Dificultou muito, pelo fato de nem todos terem acesso da mesma forma, o ensino não consegue abranger as necessidades de todos, outro ponto é a questão da atenção que os alunos precisam é que muitas vezes os pais não conseguem dar ou por não terem tempo ou por não terem escolaridade suficiente para ajudá-los.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Diante dessas declarações, o desempenho posto pelas aulas remotas foi dificultado em questão das metodologias do sistema escolar, a falta de fatores sociais para o acesso igualitário às ferramentas de ensino, a ausência de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, uma vez que as aulas presenciais foram interrompidas; nesse momento pandêmico, foi indispensável o uso das tecnologias acadêmicas.

Em conformidade com as respostas, compreende-se que a resposta 01 é o oposto das demais, pois nela contém a ausência de metodologias aplicadas pelo sistema educacional, que é de extrema necessidade para haver uma aprendizagem adequada e adaptável no ensino remoto. Além disso, as respostas 02, 03 e 04 são semelhantes pela associação que refletem sobre a falta de acesso às ferramentas atribuídas para os alunos nesse momento pandêmico.

O docente, além de planejar as aulas de forma coerente e uniforme com as circunstâncias árduas desse momento, passou por novas adequações para reaver um ensino de qualidade e acionar uma didática inclusiva, dispensando a possibilidade de exclusão para alguns alunos, isto é, colaborando para que o ensino de português fosse acessível para todos.

Assim, os discentes deixaram de receber o apoio acadêmico/escolar e passaram por modificações emergenciais, os contatos essenciais de professor-aluno passaram a ser acompanhados de forma digital e inesperada pela sociedade, havendo necessidade de reformulação nesses impactos. Vale ressaltar que, muitos alunos exigem uma atenção especial no que diz respeito à dificuldade para aprender determinado conteúdo e, diante desse novo contexto, as características que se identificam nas aulas são o uso das câmeras e dos microfones, que muitas vezes, os alunos não utilizam para aprimorar os conhecimentos.

Desse modo, conclui-se que, seja necessária uma reformulação sobre o sistema educacional para auxiliar os professores, dado que se faz indispensável um olhar voltado para as inclusões sociais em questões dos alunos pouco favorecidos. Visando não apenas um ensino que “cumpra” as competências da língua portuguesa, mas também voltar-se para um olhar reflexivo em que se complete o ensino qualitativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração os conhecimentos apresentados até então, fica visível que o ensino de língua portuguesa, mesmo sendo ditado por regras, é um processo educacional que passa por dificuldades e ausências de aquisições. Quando diante do momento da pandemia do Covid-19, essas dificuldades são evidentes. O objetivo da pesquisa é de compreender as propostas de ensino remoto nas aulas de língua portuguesa, no qual, conseguimos verificar as propostas de forma positiva, através do ensino dos profissionais questionados nessa pesquisa.

A atuação dos professores dessa pesquisa em tempos de pandemia, resultou-se em grandes desafios que perpassam os apontamentos de aprendizagem, partindo de propostas para ensinar português e reavaliar os conceitos de ensino, de forma notória e didática na continuação do conhecimento. Entretanto, analisou-se também a exclusão do sistema escolar sobre as desigualdades sociais. Portanto, o ensino de língua portuguesa nesse momento pandêmico, está sendo adaptado de forma interativa, capazes de ensinar através das tecnologias em âmbitos remotos para a continuidade educacional, com o auxílio de atividades através das plataformas digitais, atividade impressas e firmando a aprendizagem entre aluno e professor.

Nesta pesquisa, conseguimos analisar que o setor educacional necessita de uma adaptação para momentos emergenciais como esse pesquisado, e que os professores apresentam certos “desconhecimentos” a respeito das tecnologias adotadas nesse momento. Exemplo disso é o uso do *Google Classroom*, que alguns deles apresentam escassez na utilização. Percebe-se que o ensino remoto é denominado pandêmico, pois todo ensino se move por linhas digitais e conseqüentemente necessárias.

Assim, concluímos que, diante das observações, o ensino de língua portuguesa vem tendo dificuldades, mesmo com o apoio das escolas pesquisadas, os professores tiveram que se reinventar para conseguir lograr êxito nesta modalidade de ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Ltda, 2015.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC SEF, 1997.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC SEF, 1998.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- COSTIN, Claudia; DIB, Caio; DIB, Felipe; MINI, Gustavo; BORBA, GUSTAVO SEVERO; AUDY, Jorge; PIANGERS, Marcos; CARVALHO, Mônica Timm; BARONE, Paulo M. V. B. A escola na pandemia 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. **Revista Acadêmica digital**. 2020. Disponível em:
https://res.cloudinary.com/dandlolaz/image/upload/v1606218657/MKT/A_escola_na_pandemia_-_com_link.pdf >
Acesso em: 06 mar. 2021
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério da educação: Unicamp, 2005.
- MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS; Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Acadêmica digital**. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123> >. Acesso em: 04 mar. 2021.
- NETO, Joaquim M. F. Antunes. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Acadêmica digital**. 2020. Disponível:
<<https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32> >
Acesso em: 05 mar. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Revista Acadêmica digital**. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7177> >. Acesso em: 04 mar. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11.Ed. São Paulo: Cortez, 2006.