



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS IV
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

MATEUS FERNANDES CARNEIRO

**O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2022

MATEUS FERNANDES CARNEIRO

O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado Departamento de Letras e Humanidades (DLH) do Curso Licenciatura Plena em Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras – Português.

Área de concentração: Didático-pedagógica

Orientador (a): Profa. Esp. Vanessa Narel Pereira de Souza

CATOLÉ DO ROCHA - PB

2022

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.

C289e Carneiro, Mateus Fernandes.
O ensino remoto de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental [manuscrito] / Mateus Fernandes Carneiro. - 2022.
36 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2022.
"Orientação : Profa. Esp. Vanessa Narel Pereira de Souza, Coordenação do Curso de Letras - CCHA."
1. Aprendizagem. 2. Ensino Remoto. 3. Português. 4. Ensino Fundamental. I. Título
21. ed. CDD 469.8

O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

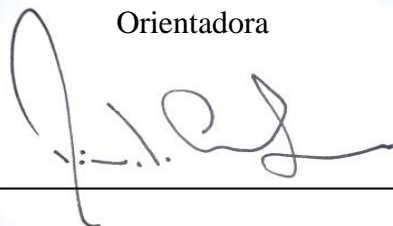
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades (DLH) do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras – Português.

Aprovado em: 16/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Esp. Vanessa Narel Pereira de Souza–UEPB/Campus IV
Orientadora



Prof. Me. Rômulo César Araujo Lima–UEPB/Campus IV
Examinador



Profa. Dra. Vaneide Lima Silva–UEPB/Campus IV
Examinadora

À Francinete.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EAD – Educação à Distância

ER – Ensino Remoto

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Educação Superior

LD – Livro didático

LDP – Livro didático de português

TDA - Transtorno do Déficit de Atenção

TICs - Tecnologias da informação e comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. NOÇÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO.....	9
2. 1. Concepções prévias acerca do ensino remoto e do trabalho docente	9
2. 2. Novas formas de ensinar e aprender.....	11
3. DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
3. 1. O acesso à tecnologia e a formação docente	13
3. 2. Os obstáculos para a leitura competente e o aprendizado nas aulas remotas	15
4. POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE REMOTA E HÍBRIDA	18
4. 1. Os gêneros digitais e a BNCC	18
4. 2. Práticas de letramento para o ensino remoto e híbrido.....	20
5. METODOLOGIA.....	23
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
8. REFERÊNCIAS	29
9. APÊNDICES.....	30
APÊNDICE A - DADOS COLETADOS NO GOOGLE FORMULÁRIOS.....	30

O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

REMOTE EDUCATION OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

MATEUS FERNANDES CARNEIRO¹

RESUMO

O advento do Ensino Remoto em decorrência da pandemia de Covid-19 evidenciou dificuldades educacionais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. O presente artigo traz como problemática o impacto do ensino remoto no aprendizado de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A relevância da pesquisa decorre da escassez de publicações acerca da temática e a possibilidade de trabalhar os gêneros digitais nas aulas. O objetivo geral é elucidar a realidade do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental com o advento do Ensino Remoto, tendo como objetivos específicos: elencar pesquisas recentes sobre desafios do Ensino Remoto em tempos de pandemia; questionar professores de Língua Portuguesa das escolas EMEF Maria Vaz Vieira e da ECIT EEFM Daniel Carneiro; Apontar desafios e possibilidades do Ensino remoto de língua portuguesa. Adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, como forma de desenvolver uma temática pouco explorada. Recorreu-se a autores tais quais Aguiar (2020), Bakhtin (2003), Grossi et al. (2020), Kersch e Dornelles (2021), Moran (2000), Soares (2009), Vellar e Cardoso (2021) e Wolf (2019). Constatou-se aparente estagnação do desenvolvimento de habilidades e competências de língua portuguesa através dos relatos dos professores. A expectativa é de hibridização da tecnologia na rotina das escolas com o retorno das aulas presenciais, bem como a expansão do trabalho com gêneros digitais e tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Remoto. Português. Ensino Fundamental.

¹ Graduando em Letras – Português pela UEPB; E-mail: mateus_f.carneiro@hotmail.com

ABSTRACT

The advent of Remote Teaching as a result of the Covid-19 pandemic has highlighted educational difficulties in teaching and learning the Portuguese language. This article discusses the impact of remote teaching on Portuguese language learning in the final years of Elementary School. The relevance of the research stems from the scarcity of publications on the subject and the possibility of working with digital genres in classes. The general objective is to elucidate the reality of Portuguese language teaching in the final years of Elementary School with the advent of Remote Teaching, having as specific objectives: to list recent research on the challenges of Remote Teaching in times of pandemic; questioning Portuguese language teachers from EMEF Maria Vaz Vieira and ECIT EEFM Daniel Carneiro schools; Point out challenges and possibilities of remote Portuguese language teaching. The methodology of bibliographic research and field research was adopted as a way to develop a little explored theme. Authors such as Aguiar (2020), Bakhtin (2003), Grossi et al. (2020), Kersch and Dornelles (2021), Moran (2000), Soares (2009), Vellar and Cardoso (2021) and Wolf (2019). An apparent stagnation in the development of Portuguese language skills and competences was observed through the teachers' reports. The expectation is for the hybridization of technology in the routine of schools with the return of face-to-face classes, as well as the expansion of work with digital genres and information and communication technologies.

Keywords: Learning. Remote Teaching. Portuguese. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

A princípio, as modalidades de educação à distância brasileiras estavam em tímida ascensão até o surgimento da pandemia de *Covid-19*, sendo implementado o ensino remoto emergencial, acentuando questões sobre a aprendizagem. Esta pesquisa debruça-se sobre os aspectos do ensino remoto e suas implicações nas aulas de língua portuguesa dos anos finais, seja no corpo docente, na vida dos alunos e no aprendizado como um todo.

Nesse sentido, o presente artigo traz como problemática o impacto do Ensino Remoto na aprendizagem de língua portuguesa, sustentando-se no material bibliográfico disponível e nos relatos de cinco professores de língua portuguesa selecionados que atuam no município de Riacho dos Cavalos – PB. O questionário foi aplicado para possibilitar a pesquisa de um tema recente e de bibliografia escassa.

Justifica-se a execução da presente pesquisa pela adesão abrupta à modalidade remota nas escolas públicas e privadas brasileiras no ano de 2020, ensejando o estudo das dificuldades do ensino e aprendizagem, ora evidenciadas ora geradas por consequência da implementação desse novo modelo totalmente dependente da internet, exceto em escolas que encaminham materiais impressos. Além disso, o momento enseja o trabalho com os gêneros digitais.

O objetivo geral é elucidar a realidade do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental com o advento do Ensino Remoto, tendo como objetivos específicos: elencar pesquisas recentes sobre desafios do Ensino Remoto em tempos de pandemia; questionar professores de Língua Portuguesa da EMEF Maria Vaz Vieira e da ECIT EEFM Daniel Carneiro; apontar desafios e possibilidades no Ensino remoto de língua portuguesa.

Emprega-se como instrumento de pesquisa o fichamento de artigos de periódicos e livros, através de pesquisa bibliográfica. Também foi realizada uma pesquisa de campo de cunho exploratório por meio da coleta de relatos enviados por cinco professores de Língua Portuguesa das escolas EMEF Maria Vaz Vieira e ECIT EEFM Daniel Carneiro no serviço *Google Formulários*, adotando o viés qualitativo.

O texto conta três tópicos teóricos iniciais: inicialmente apresentando noções acerca do ER, bem como também traz no segundo e terceiro os desafios e possibilidades do ER de Língua Portuguesa. Há um tópico analítico intitulado “Resultados e Discussão” para discussão dos dados. Os professores entrevistados possuem suas informações pessoais preservadas, de maneira a identificá-los a partir de numeração pela ordem de resposta ao questionário.

2. NOÇÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO

2.1. Concepções prévias acerca do ensino remoto e do trabalho docente

O advento da pandemia de *Covid-19* alterou significativamente a realidade da educação, de maneira que o Brasil também foi duramente afetado. As medidas de contenção da doença, tais como o isolamento social e o uso de máscara, levaram ao fechamento abrupto de escolas e IES em abrangência nacional, com sérias consequências ao aprendizado.

Dessa forma, uma das primeiras medidas tomadas após o fechamento das escolas foi a formulação de um modelo educacional baseado na educação a distância (EAD). Todavia, ainda havia uma lacuna na formação dos professores nesse sentido e falta de investimento na EAD que tinha um percurso crescente nas IES, bem como questões de logística a serem resolvidas para fomentar o funcionamento do recém-implantado “ensino remoto emergencial”.

Cabe ressaltar que a modalidade remota não é análoga à EAD, possuidora de leis próprias. O ER foi viabilizado pela Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, como trata o artigo 1: “Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”. (BRASIL, 2020, online)

Conforme ressaltado na portaria, a tecnologia foi utilizada como forma de contornar o cancelamento brusco das aulas nas escolas e universidades públicas e privadas. Parcerias e projetos de capacitação propiciaram a utilização de ferramentas de videoconferência como *Google Meet* e *Zoom*, como também ambientes virtuais como *Google Sala de Aula*.

Aguiar (2020, p. 19) salienta que o ensino remoto não possui definição técnica, pois surgiu de maneira emergencial e rápida no Brasil. Dispõe de aulas ministradas em tempo real pela *internet* (síncronas) como também um planejamento mutável de acordo com a situação do ensino. As aulas assíncronas (gravadas) requerem conhecimentos de edição de vídeos.

Nesse sentido, os professores de língua portuguesa que trabalham no ER, além de ministrar ou gravar aulas por meio de videoconferência, estabelecem canais de comunicação (compartilhar textos e atividades) em plataformas ou aplicativos de mensagens. Algumas instituições cobram a elaboração de atividades impressas, encaminhadas aos discentes. Essas situações específicas ocorrem em comunidades com pouco suporte computacional.

Por isso, é salutar a noção de que a digitalização nas escolas é um processo que avançou a passos largos na última década, apesar do descaso do estado. As instituições, antes mesmo da pandemia, comumente recorriam a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o “*Moodle*”, mesmo que restringindo o uso para o registro de frequência e pontuação dos alunos.

Paralelamente, a preocupação com o papel da tecnologia no aprendizado não se trata de uma discussão súbita: às vésperas do século XXI, Moran (2000) já refletia acerca das mudanças advindas dos computadores na obra "Novas tecnologias e mediação pedagógica", apontando as dificuldades e possibilidades oferecidas pelas ferramentas.

Segundo Moran (2000, p. 50) o papel do professor no ambiente virtual se altera na relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. Os momentos específicos para enviar ou receber informações se ampliam para qualquer dia da semana, seja na sala de aula ou *e-mail*. Exige-se do professor flexibilidade, atenção, sensibilidade e domínio tecnológico.

É plausível traçar um paralelo do discurso de Moran com a realidade atual enfrentada pelos docentes no ensino remoto. Observa-se a sobrecarga de trabalho mediante jornadas exaustivas de planejamento, comunicação com alunos e responsáveis a qualquer momento nos aplicativos de mensagens, bem como a elaboração de materiais impressos ou arquivos.

Atenta-se que os professores devem dispor de ferramentas de detecção de plágio, organizar atividades de forma a evitar a busca de bancos de questões e impor horários para a comunicação. No tocante as mudanças na educação, Moran (2000) sublinha:

O conceito de curso, de aula, também muda. Hoje entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Esse tempo e esse espaço serão cada vez mais flexíveis. O professor continua "dando aula" quando está disponível para receber e responder a mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet, fora do horário específico da sua aula. (MORAN, 2000, p. 54)

Não obstante, o posicionamento de Moran se manifesta nos tempos atuais em meio às aulas remotas. Dada a disponibilidade de responder as demandas do alunado e da escola a qualquer momento, a carga de trabalho dos docentes é multiplicada: aplicativos de mensagens tais como o *Whatsapp* e serviços de *e-mail* passam a requerer comunicação constante.

Nesse prosseguimento, o poder público e as secretarias de educação devem continuamente fomentar a formação de professores e demais profissionais capazes de enfrentar os reveses envolvidos na modalidade remota emergencial, a fim de conceber esse momento mais positivo, bem como uma etapa importante na carreira desses docentes.

2. 2. Novas formas de ensinar e aprender

Notoriamente, na adaptação à modalidade remota os discentes também são bastante afetados. Educados em uma lógica específica durante a maior parte da vida escolar, os alunos sentem-se deslocados e dependem significativamente do suporte da família, que por sua vez também lida com o chamado “*home office*”, o trabalho à distância.

Na perspectiva de Moran (2000, p. 54). “Alguns alunos não aceitam facilmente essa mudança na forma de ensinar e de aprender.” Lida-se com um amontoado de dados, que por sua vez são organizados na lógica de um código. Pode-se fazer um paralelo com o volume de livros digitais, vídeos e atividades que são publicados no AVA e dificilmente absorvidos.

O conhecimento a ser desenvolvido, em contrapartida, requer integrar essas informações, apropriando-se. Conseqüentemente, o conhecimento se constrói. Moran (2000, p. 54) constata que os discentes “Estão acostumados a receber tudo pronto do professor, e esperam que ele continue “dando aula”, como sinônimo de ele falar e os alunos escutarem.” Os educandos do ER se deparam com a cobrança de uma autonomia inédita.

Outrossim, constata-se dentre os fatores supracitados as dificuldades dos discentes que frequentam o Ensino Fundamental. O desenvolvimento de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) requer a reformulação das metodologias aplicadas, incluindo, por exemplo, a duração das aulas remotas serem comumente mais curtas.

Similarmente, as postulações mais recentes de Grossi et al. (2020) presentes no artigo intitulado “Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias” orientam os profissionais da educação de maneira a delimitar o que caracteriza o núcleo do Ensino Remoto (ER) desenvolvido no Brasil desde 2020. O momento é inusitado, mas abre margem para preocupações com a formação outrora deixadas de lado.

Consoante Grossi et al. (2020, p. 53) “o jeito de ensinar e de aprender mudou”, complementando que “o aluno está distante fisicamente do seu professor e, como acontece na EAD, ele torna-se o centro do processo de ensino e aprendizagem”. Nessa perspectiva, o discente do ER deixa de ser mero receptor para tornar-se responsável pela aprendizagem, selecionando textos, atividades pendentes e respeitando prazos.

Como ressaltado por Grossi et al., pode se inferir que se cobra no modelo remoto uma postura mais autônoma dos discentes envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Entretanto, sem o suporte da família para supervisionar a rotina da criança ou adolescente em casa, o discente pode reproduzir a atitude receptiva e negligenciar os estudos.

Instala-se, conseqüentemente, uma forte cobrança no aluno que ainda se adapta as novas formas de aprender. Integra-se a aula na rotina e cobrar horas extras de estudo. Desse modo, Grossi et al. (2020, p. 154) frisam que “Uma vez que o professor, na EAD, é o orientador dos conteúdos, o aluno precisa ser proativo, disciplinado e ter autonomia.”

À vista desse posicionamento, o docente deve orientar o aprendizado de língua portuguesa no ER de forma a estimular a leitura competente de diferentes gêneros textuais e a escrita articulada, com propósito. Todavia, os responsáveis também enfrentam dificuldades na rotina. Acerca da rotina da família, Grossi et al. (2020) analisam:

Essas pessoas tiveram que se adaptar ao home office e conciliar a supervisão dos filhos com a rotina escolar, uma vez que as aulas foram suspensas e ofertadas a distância. Dessa maneira, *homeschooling* ou ensino domiciliar se tornou uma alternativa nos tempos da quarentena. (GROSSI, et al. 2020, p. 155)

Na passagem supracitada se discute a validade das famílias que lidam com o trabalho em casa e propiciam o ensino remoto. Um obstáculo para o melhor aproveitamento das aulas é a rotina domiciliar, na qual inúmeros contratempos cotidianos prejudicam a concentração dos educandos, que também necessitam de maior apoio dos responsáveis.

Assim, pode se associar a visão de Grossi et al. (2020, p. 155), de que o ensino remoto é uma estratégia pedagógica que, apesar dos atores educacionais continuarem sendo os educadores e educando, a família tem uma participação mais ativa do que no ensino presencial. Ademais, é conveniente refletir sobre o futuro dessa modalidade.

O avanço da vacinação contra a Covid-19 oportunizou às instituições planejarem o retorno das aulas presenciais. O processo ocorre em etapas, viabilizando a modalidade híbrida. O ensino híbrido, para Grossi et al. (2020, p. 155) é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e online que acontecem dentro ou fora da escola.

Ainda há muito a ser discutido acerca do que propõe o modelo híbrido. Apesar das dificuldades, Grossi et al. (2020, p. 156) ressaltam que a escola, professores e família devem estar juntos, como facilitadores do desenvolvimento, até o retorno presencial ou híbrido. As ações tomadas nesse período refletirão diretamente na educação das próximas décadas.

Portanto, em sintonia com os pressupostos dos autores, cabe ressaltar que os envolvidos no ensino remoto emergencial devem sempre visar o objetivo maior: o compromisso com a educação e o bem estar diante de todo esse processo. O momento revela os desafios para a aprendizagem discutidos no segundo tópico, visto a seguir.

3. DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1. O acesso à tecnologia e a formação docente

A inserção do ensino remoto revelou desafios na aprendizagem antes negligenciados, bem como a revisão das metodologias de ensino adotadas e o devido investimento público. De maneira análoga, compete observar os aspectos da cultura digital de um país desigual e as condições socioeconômicas daqueles que integram a educação na atualidade, pois refletem diretamente no desenvolvimento das competências de língua portuguesa e demais áreas.

Dado o cenário, convém destacar as informações assinaladas por Aguiar (2020, p. 23) mostrando que 1 em cada 4 brasileiros não possuem acesso à internet, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Com efeito, configura-se uma conjuntura de desigualdade no acesso à tecnologia. Consequentemente o desenvolvimento na área de linguagens também é bastante prejudicado, devendo haver intervenção do poder público.

Embora as crianças e adolescentes das últimas duas décadas tenham vivenciado transformações em torno de uma sociedade cada vez mais digital, desde a popularização dos computadores domésticos até os smartphones, persiste um cenário de inúmeras famílias que não podem assegurar o ensino remoto. Dispositivos obsoletos e a má conexão também geram obstáculos para a efetivação de um aprendizado de qualidade.

Os abismos sociais persistem, conquanto iniciativas de inclusão digital ainda não gerem o impacto necessário na sociedade. Escolas brasileiras disponibilizam material impresso para famílias que não podem depender somente do ensino remoto. Entretanto, Moran (2000) já alertava na virada do século para a necessidade de democratizar o acesso à tecnologia:

A sociedade precisa ter como projeto político a procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe. (MORAN, 2000, p. 51)

De fato, a exclusão digital constatada pelo autor no excerto acima leva a segregação, pois o problema ainda afeta muitos brasileiros. Demanda-se profissionais e investimentos capazes de oportunizar o letramento e as competências e habilidades da BNCC de língua portuguesa nos lugares mais remotos, mas a pandemia estorvou a expansão da oferta de *internet* de boa qualidade para todo o país, bem como o estado negligencia a inclusão digital.

Ademais, o professorado também sofre com a falta de formação. Aguiar (2020, p. 21) cita a Pesquisa TIC Educação de 2018 na qual aponta-se que 57% dos professores brasileiros nunca cursaram disciplinas sobre o uso de internet no ensino e 70% não integraram de cursos de formação continuada na área de tecnologias educacionais, formando um quadro aflitivo.

Destarte, como forma de melhorar o ER de língua portuguesa deve-se ofertar cursos de formação para os profissionais, tanto nas escolas como nas universidades. A práxis das aulas online requer do professor de linguagens o trabalho com livros eletrônicos, atividades escritas, AVA, ferramentas de edição de textos, imagens, vídeos e slides.

Formações continuadas voltadas ao trabalho com as TICs são fundamentais aos professores de língua portuguesa envolvidos no modelo remoto. O trabalho com os gêneros digitais e novas formas de letramento pressupõe conhecer e desenvolver modelos didáticos de trabalho com essas novidades, como pode ser visto no terceiro tópico.

Os educandos também devem saber utilizar as plataformas tais quais: *Google Sala de Aula* (que possui um sistema de gerenciamento de pendências e *feedback*), *Google Formulários*, uma plataforma intuitiva para responder atividades, além de editores de texto e slides, atribuindo aos educadores a tarefa de ensinar os alunos a utilizar.

Porém, concerne ilustrar a mudança do contato do alunado com os materiais de estudo: “As aulas acontecem nos AVA, que possuem uma variedade de ferramentas tecnológicas [...]” (GROSSI, et al. 2020, p. 153-154). Essas ferramentas incluem os *ebooks* (livros digitais) e videoaulas, que alteram a forma e o ritmo pelo qual o aprendizado se desenvolve.

Os livros digitais e videoaulas alteram a forma que textos, conteúdos e atividades chegam ao alunado, requerendo um período de adaptação. É comum, também, professores desorbitarem no número de textos e atividades anexados no AVA, dada a impressão de serem ferramentas rápidas e simples. Entretanto, deve-se evitar a sobrecarga de lições.

Em suma, com base nos pressupostos discorridos, a exclusão digital nos dados de Aguiar continua sendo um obstáculo para o direito à educação e o pleno aprendizado das aulas de língua portuguesa. Além do poder público, os profissionais também são incumbidos da tarefa de utilizar as novas ferramentas da melhor forma possível para evitar o retrocesso na educação.

Outrossim, oportunizar a inclusão digital e também é um dos requisitos para que a modalidade remota emergencial seja experienciada plenamente pelos educandos que devem se adaptar a uma rotina tão diferenciada, singularmente em escolas que porventura continuem desenvolvendo atividades na modalidade híbrida.

3. 2. Os obstáculos para a leitura competente e o aprendizado nas aulas remotas

O perfil dos alunos brasileiros dos anos finais do ensino fundamental permeia um número considerável de nativos digitais, conhecedores dos gêneros textuais atrelados a essas plataformas. Consequentemente, esses textos discernem das temáticas de outros gêneros, formulando variados letramentos a serem explorados nas aulas e dificuldades ocultas.

Isto posto, é essencial aludir as pesquisas de Wolf (2019, p. 94) autora da obra “O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era”. A professora defende que a leitura em telas, seja smartphone ou computador, está alterando a própria natureza da leitura. O conhecimento dos novos fenômenos que afetam a leitura dos discentes é primordial.

Wolf (2019, p. 94) salienta que o “novo normal” em na leitura digital é “ler por cima” e isso pode se refletir até na forma que o docente se habitua a ler, como também na leitura dos seus alunos, que se torna aparentemente deficitária. O conceito da autora não tange a leitura dinâmica, mas sim o reflexo das novas formas de lidar com a informação.

Por isso, a partir dessa conjuntura, o docente deve oportunizar e observar durante as aulas de língua portuguesa no ER os posicionamentos dos alunos nas exposições orais das videoconferências. Prender-se às atividades escritas, livro didático ou leituras rasas dos materiais publicados na plataforma pode prejudicar o aprendizado. Wolf ainda ressalta:

[...] a leitura digital envolve com certa frequência um estilo em F ou estilo zigue-zague em que localizamos palavras pelo texto afora rapidamente, como num “caça-palavras” (no mais das vezes na parte esquerda da tela) para captar o contexto, pulamos para as conclusões do final e, somente se isso se justificar, voltamos ao corpo do texto para selecionar detalhes de apoio. (WOLF, 2019, p. 94)

Os supracitados estilos de leitura “em F”, “zigue-zague” ou “caça-palavras” tratados por Wolf exemplificam diferentes formas que os alunos do ER de língua portuguesa manifestam técnicas de leitura. Continuadamente, o comportamento pode prejudicar a interpretação e pode ser resultado de uma metodologia avaliativa: buscar trechos em textos.

Conforme constatado, aliada a escassez de hábitos de leitura e escrita, a leitura superficial aparenta ser mais um dos fatores causadores do analfabetismo funcional disseminado país afora. Requerer-se-ão ações efetivas diretamente na etapa do Ensino Fundamental de forma a promover hábitos de leitura com diferentes gêneros textuais, a partir de propostas compatíveis com a rotina do ER e os pressupostos da BNCC.

Outra preocupação levantada por Wolf (2019, p. 111) versa acerca da “paciência cognitiva”. O jovem habituado a realizar a leitura “caça-palavras”, aos poucos passa a “[...] regredir para uma falta de paciência cognitiva diante do pensamento crítico e analítico exigente e para uma incapacidade concomitante de adquirir a persistência cognitiva.”

Deve-se levar em conta que o conceito de Wolf não se trata apenas de uma questão de inteligência ou familiaridade com estilos de escrita, mas um imediatismo que prejudica a leitura e interpretação. O advento do ensino remoto levou essa preocupação ao limite na cobrança de leituras dificilmente concretizadas e o professor não pode ser culpado pelo fenômeno.

Logo, o conceito de paciência cognitiva está relacionado também com o exercício da criticidade e empatia, pois segundo Wolf (2019, p. 61): “Muitas coisas serão perdidas se abirmos mão, aos poucos, da paciência cognitiva de mergulhar nos mundos criados pelos livros e pelas vidas e sentimentos dos amigos”. Deve-se repensar a didática.

A recorrência dos professores de língua portuguesa que relatam a falta de paciência e desenvolvimento da empatia dos discentes para lidarem os textos cobrados encontra fundamento na teoria de Wolf. Sem embargo, a forma muitos professores que encontram de contornar a situação adversa é propor a leitura de contos, textos mais curtos.

Evidentemente, o gênero conto não deve ser desmerecido nas aulas de linguagens, em especial o contato com os escritos clássicos. O desenvolvimento do letramento literário perpassa pelo contato com esses textos, mas esse movimento atende cada vez mais para a noção da impaciência cognitiva apontada por Wolf, refletindo no aprendizado.

As dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental também se amparam em estudos do TDA (Transtorno do Déficit de Atenção) e do vício em tecnologia. Wolf (2019, p. 132) orienta que se está “[...] criando jovens com quadro de déficit de atenção ambientalmente induzido pelo controle incessante e obsessivo das distrações digitais sobre a criança.”

A saber, com a ocorrência desses complexos nas aulas presenciais, é de se considerar o quanto o ensino remoto tem potencial ainda mais devastador no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes com TDA no ensino básico. O professor de língua portuguesa e os demais profissionais, portanto, devem otimizar o tempo e a didática adotada.

Levantar a hipótese de que o aluno não está dando a devida atenção às aulas de língua portuguesa nas aulas remotas implica apontar os fatores que prejudicam o rendimento, além do contexto e variados transtornos, que também elucidam a impotência do ER. Pode-se buscar resposta teórica para essas questões de compreensão nos escritos de Bakhtin.

Bakhtin (2003, p. 353) em um dos trechos da obra “Estética da criação verbal” desenvolve a ideia da compreensão e os seus fundamentos. Considerando as peculiaridades do ato de compreender no contexto das aulas de português realizadas através de videoconferências, é possível traçar um paralelo com o trecho a seguir:

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro. (BAKHTIN, 2003, p. 404)

Posta a ideia de Bakhtin, a compreensão pressupõe confrontar contextos e ter a sensação de ter um avanço real. Todavia, a impressão de que os alunos do ER possuem é de estagnação: seja ouvindo instruções em uma tela com slides confusos, digitando textos em atividades infundas ou lendo textos mal selecionados, não se vivencia avanço real na aprendizagem.

Contudo, assim como se compreende a partir da progressão dialógica, pontos de partida, presunções e contextos futuros, os educadores devem estabelecer atividades que ocasionem a sensação de avanço do discente na trajetória: oportunidades de aulas mais dialógicas e avaliações compatíveis com o momento de recolhimento. Incumbe a família oferecer apoio.

Segundo o pensador Bakhtin (2003, p. 353) o conjunto verbal é constituído como um sistema complexo e de níveis plurais: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”.

Nessa lógica do conceito “bakhtiniano” de polifonia, as múltiplas vozes e contextos coexistem nas videoconferências das aulas remotas. Os diversos contextos simultâneos de atividade enunciativa, tanto a videochamada quanto a rotina em casa, implicam em muitas dificuldades para construir a compreensão dos conhecimentos nas aulas de língua portuguesa, especialmente quando o discente não dispõe de um bom ambiente de estudo.

Por conseguinte, como bem trata Moran (2000, p. 62): “Ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade.” Requer, assim, o conhecimento intelectual e das vivências, e através da comunicação avançar a si e aos outros. Os professores de língua portuguesa, assim como os docentes de outras áreas, devem infundir nas aulas metodologias que propiciem tal avanço, vistas a seguir, no último tópico correspondente à fundamentação teórica.

4. POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE REMOTA E HÍBRIDA

4. 1. Os gêneros digitais e a BNCC

Antes de mais nada, o ensino remoto de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental não revelou somente os duros desafios para o aprendizado dos alunos e as metodologias dos professores. A novidade oportunizada pelas tecnologias enseja o desenvolvimento de novas dinâmicas de aula e maneiras de ensinar e aprender.

Agora, mais do que nunca, o profissional que leciona na área de linguagens deve ter a disposição domínio da informática, softwares, TICs e novos gêneros textuais para fazer as aulas mais significativas, especialmente através das metodologias ativas e conceitos para o letramento que já possuem amparo na BNCC para o Ensino Fundamental.

Por isso, é propício trabalhar com as TICs, como apontam Kersch e Dornelles (2021):

As tecnologias digitais ficaram mais acessíveis e agora elas alcançam desde o público mais novo ao mais velho, modificando completamente a forma como lemos, aprendemos, nos comunicamos, (inter)agimos. No caso do público mais novo, ela está presente em muitas atividades diárias e acaba sendo algo quase que necessário para o entretenimento, para o lazer ou para uma conversa. No entanto, por muito tempo, algumas tecnologias foram até mesmo proibidas em sala de aula, sem sequer considerarem se elas poderiam ser úteis ou não. (KERSCH E DORNELLES, 2021, p. 56)

Mediante o raciocínio das autoras, esclarece-se a noção de que anteriormente as tecnologias eram rejeitadas levando em conta o comportamento de distração dos alunos dentro da sala de aula. Porém, com os exemplos positivos de bons usos das TICs e as alternativas didáticas de trabalho no ER ocasionaram uma transformação nessas perspectivas.

Reforça-se o discurso do amparo da BNCC para essas metodologias a partir do momento em que, dentre as dez competências específicas para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, a décima é taxativa: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 87)

A cultura digital citada no texto da BNCC diz respeito aos gêneros textuais e práticas relacionados a esses meios. De fato, se as aulas de língua portuguesa ocorrem na rede, não é inusitado que as próprias construções da rede se tornem objeto do conhecimento, pois são oportunidades de integrar alunos que possuem contato com tais gêneros.

O docente deve procurar capacitação e exemplos de trabalho com as TICs que deram certo e aplicá-los nas aulas de linguagens. Envolve-se nesse sentido a expansão das formas de produzir sentidos e desenvolver a reflexão, além da organização de projetos que podem ser trabalhados em sala, de acordo com a cultura digital circundante.

Vellar e Cardoso (2021, p. 461) defendem que cabe ao professor de língua portuguesa aderir aos meios didáticos mais eficientes. Todavia, o estado deve prover essa formação. O maior problema a ser resolvido, conforme as autoras, é o modo arcaico de ensinar gramática de forma mecanizada, metodologia que ainda é utilizada em razão da formação sob outros vieses.

A BNCC contém indicações de gêneros digitais, como a habilidade (EF67LP08) do 6º e 7º anos, que orienta “identificar os efeitos de sentido em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.” (BRASIL, 2018, p. 165)

Cabe frisar que o contato com esses gêneros oportuniza o desenvolvimento do olhar crítico, escrita fundamentada e dos múltiplos letramentos arraigados a indicadores do IDEB e trabalhados em materiais didáticos como o LDP. Porém, o professor do Ensino Remoto não deve se prender ao livro didático, analisando as abordagens mais compatíveis.

Inclusive, a habilidade (EF67LP12) da BNCC impulsiona a produção de variados gêneros: resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts*, *fanzines*, *fanclipes*, *e-zines*, *gameplay* ou detonados que apresentem, ou avaliem livros, filmes, séries, jogos, canções, discos, videoclipes, shows, *saraus* ou *slam*, considerando o contexto. (BRASIL, 2018, p. 165)

Desse modo, a oportunidade de oferecer esses materiais aos alunos através dos AVA é muito profícua. A investigação de textos como artigos, cartas, comentários, postagens, charges, memes e até *gifs* ajudam o discente a se posicionar-se de forma crítica, como também saber verificar notícias falsas, manchetes tendenciosas e efeitos pretendidos.

Oportuniza-se nessas iniciativas a formação leitora e o desenvolvimento da totalidade de competências de língua portuguesa para os anos finais, previstos nesse mesmo documento normativo. É lamentável, entretanto, formações que não estimulam ou não utilizam tais metodologias ativas e novas formas de trabalhar textos. Porém, cabe ressaltar que o estímulo à leitura é responsabilidade de todos não só do estado ou do professorado.

Por fim, ainda que o aluno pertença a uma geração que gosta e aceita essas tendências tecnológicas, ele precisa do professor para motivar na construção do seu conhecimento, como salientam Grossi et al. (2020, p. 154). Assim sendo, ampliam-se os horizontes do ensino de língua portuguesa independentemente do modelo adotado, ainda requerendo investimento.

4. 2. Práticas de letramento para o ensino remoto e híbrido

Após uma série de concepções relativas aos desafios e possibilidades do Ensino Remoto de língua portuguesa, é de suma importância apresentar iniciativas que vão além da BNCC. As postulações basilares acerca do letramento também são necessárias para desenvolver este tópico que vislumbra os horizontes das aulas de língua portuguesa.

O letramento, de acordo com Soares (2009, p. 22) excede a aquisição da "tecnologia" do ler e do escrever, correspondendo aos “[...] usos e práticas sociais da leitura e da escrita a uma adequada imersão no mundo da escrita.” Tal conceito metalinguístico ajuda a compreender a razão da constante expansão do ensino de linguagens e as novas cobranças educacionais.

Assim, Soares (2009) visualiza que o letramento responde às demandas das práticas sociais de escrita e leitura. Por consequência, essas demandas se atualizam de forma contínua. Paralelamente, o ensino remoto põe em evidência as necessidades de uma sociedade digital e cabe aos profissionais da educação desenvolverem metodologias efetivas para o ensino.

O conceito liberal de letramento sustenta-se no uso da leitura e escrita para o desenvolvimento cognitivo e econômico, progresso e cidadania. Por outro lado, no modelo ideológico é um instrumento para responder às práticas sociais de leitura e escrita que conceituam o quê, como, quando e por quê ler e escrever.” (SOARES, 2009, p. 74-75)

Independentemente da perspectiva adotada, deve se levar em conta o caráter inclusivo do letramento: desenvolver-se através do conhecimento de mundo. Através do desenvolvimento de diferentes habilidades e competências, as aulas de língua portuguesa, continuamente, buscam efetivar nos alunos diferentes modelos de letramento. Os gêneros digitais integram, com efeito, práticas de letramento cobradas no século XXI e fomentadas pelo estado.

Essas perspectivas estão presentes na própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) ao orientar o componente de Língua Portuguesa nos anos finais, assumindo a necessidade de ampliar o contato com gêneros textuais relacionados de vários campos e disciplinas. Contudo, o educador não deve utilizar o LD como muleta, seja no ER ou presencial.

A urgência de uma cultura escolar em torno da promoção do letramento no componente curricular de língua é ainda mais expressiva quando se considera a percepção do chamado analfabetismo funcional no país, aspectos que não devem ser deixados de lado quando se constata a ineficiência da modalidade remota para sanar esses problemas.

Consoante Vellar e Cardoso (2021, p. 462) o texto muitas vezes é utilizado como pretexto para o trabalhar com regras gramaticais, problema frequente no LD. A importância gramatical para o texto não é sequer mencionada, além de não se tratar dos distintos registros de linguagem, fundamental para desenvolver competências linguísticas.

Diante de tal situação, o docente atuante no ER deve utilizar o livro didático de forma responsável e ponderar ao aplicar materiais e lições incompatíveis com as práticas de letramento as quais os educandos estão familiarizados. Evita-se, assim, a repetição de didáticas obsoletas em torno do trabalho com a gramática, prevenindo deficiências de leitura e interpretação.

Os textos circundantes nas plataformas digitais são uma oportunidade de desenvolvimento do letramento e das habilidades e competências previstas para o ensino básico: Vellar e Cardoso (2021, p. 467) no artigo “Gêneros textuais e ensino da língua portuguesa na pandemia” fundamentam trabalhos baseados no gênero textual meme.

Inicialmente, as autoras tratam acerca da utilização da produção textual de gêneros digitais forma de discutir as competências socioemocionais tão relevantes no ER em contexto de pandemia. A saúde mental aparece como um dos obstáculos para o aprendizado dos educandos e desenvolvimento do letramento e as esferas educacionais devem explorar.

Em contrapartida, as atividades baseadas no gênero meme decorrem da relevância do aprimoramento de competências comunicativo-discursivas. Vellar e Cardoso (2021, p. 467) constata a incumbência de proporcionar aos alunos o reconhecimento de estratégias e recursos linguístico-estilísticos que perpassam o letramento.

As professoras exploraram a criatividade dos alunos ao solicitarem a organização de um meme baseado no contexto da pandemia de *Covid-19*. Através do contato com o gênero meme em sua multimodalidade, deve-se levar o estudante a interpretar ou produzir textos concernentes aos efeitos de sentido, ambiguidades e práticas próprias da cultura digital.

Todavia, não somente os memes, postagens, notícias, propagandas, vídeos e *gameplays* norteiam os gêneros digitais. Publicações de resenhas, artigos e textos literários ganham espaço: a divulgação facilitada e o retorno rápido por parte do público também ajudam a efetivar a produção textual competente que pode ser trabalhada no ER.

É essencial desenvolver iniciativas nesse sentido, inclusive, quando desenvolvem o letramento literário. No livro “Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola” as professoras Kersch e Dornelles (2021, p. 60) tratam de práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa que incluem a escrita de “*fanfics*” como atividade escolar.

A *fanfiction*, ou ficção de fã, possui amparo da BNCC no eixo de leitura (BRASIL, 2018, p. 73) sendo um texto ficcional publicado na *internet*, com cunho original ou baseado em séries, animações, jogos, pessoas reais ou outros livros, popularizado no início dos anos 2000. A interface é intuitiva e os usuários interagem em meio a publicação de capítulos.

Segundo Kersch e Dornelles (2021, p. 60) as *fanfics* são úteis no desenvolvimento de “multiletramentos” tal como práticas sociais que variam com o tempo. São dependentes das relações de poder entre letramentos “dominantes” e “marginalizados”. Isso ocorre geralmente em decorrência do estigma perante os escritos das *fanfics* serem considerados amadores.

O docente deve avaliar essas produções como uma oportunidade de explorar o letramento literário daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O fato da *fanfiction* ser estigmatizada reflete o aparente descrédito em novas formas de divulgação da literatura. Jovens escritores nascem nessas plataformas antes de chegarem às editoras.

Logo, as *fanfics* auxiliam no desenvolvimento de competências e aproximam o alunado da leitura e escrita e possuem amparo legal. Vellar e Cardoso (2021, p. 463) ressaltam o quanto as atividades de leitura, compreensão e produção são imprescindíveis, mas precisam de significado. Necessita-se de investimento público e interesse de todos nas novas práticas dos gêneros digitais. Nesse sentido, é salutar trazer o pensamento de Kersch e Dornelles (2021):

[...] É de extrema importância que o letramento digital não seja colocado como importante apenas no contexto online e que seja trabalhado fora do computador também, mesmo que sempre acabe voltando para alguma ferramenta digital. Os textos continuarão mudando, não há o que possamos fazer, e as práticas sociais de leitura e escrita sempre se adaptarão. Está conosco a tarefa de, assim como os textos, continuarmos nos atualizando para que possamos proporcionar práticas escolares significativas para nossos alunos [...] (KERSCH E DORNELLES, 2021, p. 66)

Sendo assim, produções textuais compatíveis com a cultura digital e demandas da comunidade aproximam o conteúdo das aulas aos contextos dos educandos: o interesse na escrita e leitura possibilita o que as autoras chamam de “multiletramentos”. Considerando as habilidades envolvidas, a iniciativa pode servir de exemplo para mais profissionais com dificuldades na adaptação para novas maneiras de construir conhecimento.

Em síntese, deve se ter em mente que as práticas do letramento digital irão além do ensino remoto ou híbrido. Incumbe ao poder público fomentar tais práticas e ao professorado renovar-se continuamente para proporcionar um ensino mais significativo e compatível com as demandas da cultura circundante, geradora de novos gêneros e cada vez mais digital.

5. METODOLOGIA

Adota-se na presente pesquisa a metodologia de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e exploratório, assim como também foi necessário recorrer a pesquisa de campo para coletar dados de questionário e construir hipóteses perante um tema tão recente quanto o ensino remoto de língua portuguesa em defluência da pandemia de *Covid-19*.

O desenvolvimento requer pesquisa ativa. Mediante os conceitos do Gil (2019 p. 28), expoente da metodologia científica, a pesquisa bibliográfica é vantajosa ao permitir cobrir fenômenos amplos que não podem ser constatados diretamente. Em contrapartida, a qualidade da pesquisa pode ser comprometida com dados coletados inadequadamente.

Por isso, a qualidade das fontes utilizadas é relevante. Recorreu-se na pesquisa a livros, artigos de periódicos, livros organizados (capítulos específicos), documentos e leis. Gil (2019 p. 28), orienta a observar as condições em que os dados foram obtidos para descobrir incoerências, utilizando fontes diversas e selecionadas com cuidado.

Entretanto, também se emprega a pesquisa de campo, discutida por Gil (2019, p. 26) quando se discute pesquisas exploratórias. Segundo o autor, as pesquisas exploratórias possuem como propósito proporcionar familiaridade com o problema para explicitá-lo ou construir hipóteses. O planejamento é flexível e considera variados aspectos relativos ao fenômeno.

Sintonizada com os conceitos do autor, a coleta de dados da presente pesquisa de campo de cunho exploratório desenvolveu um levantamento bibliográfico, questionários direcionados a pessoas com experiência prática com o assunto, seguidos da posterior discussão do que foi coletado no tópico “Resultados e Discussão” para chegar as hipóteses que circundam os desafios e possibilidades do ER de língua portuguesa.

Foi aplicado um questionário na plataforma *Google Formulários* através de uma conta institucional em janeiro de 2022. Participaram cinco professores de língua portuguesa distribuídos nas duas maiores escolas públicas do município de Riacho dos Cavalos na Paraíba: a instituição municipal Maria Vaz Vieira e a escola estadual Daniel Carneiro.

Assim, através dos relatos dos professores que vivenciaram o ensino remoto em uma pequena cidade do sertão paraibano, torna-se possível traçar um paralelo com as discussões do material bibliográfico consultado. Constrói-se nesse artigo um panorama da situação do ensino remoto de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dado o caráter recente da temática do Ensino Remoto, foi necessária a organização de uma pesquisa de campo de cunho exploratório. Adotou-se a plataforma *Google Formulários* com o foco direcionado para os professores de língua portuguesa das duas maiores escolas públicas de Riacho dos Cavalos – PB. Os dados da pesquisa encontram-se no apêndice A.

Os docentes de língua portuguesa foram convidados a participar da pesquisa para relatarem as impressões acerca do que foi vivenciado no ensino remoto, com contribuições significativas. O serviço *Google Formulários* é útil no sentido de que é possível organizar facilmente os dados coletados ao longo das treze perguntas contidas no questionário.

As informações pessoais coletadas, como *e-mail* e nome, foram preservadas, não sendo necessário organizar documento de consentimento de divulgação dos dados. Três professores integram a escola municipal e dois fazem parte da escola estadual. A instituição municipal EMEF e EJA Maria Vaz Vieira foi construída recentemente para suprir a demanda de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental.

A instituição estadual ECIT EEFM Daniel Carneiro foi fundada em 1956. Recebe o Ensino Médio desde 2006, sendo reformada em 2019 para receber o ensino em tempo integral e uma quadra de esportes. Não contava com turmas de 6º ano em 2021. A expectativa é de ampliação do Ensino Médio e técnico e encolhimento do Ensino Fundamental.

Questionou-se aos cinco professores acerca das turmas nas quais lecionaram em 2021, as plataformas utilizadas, experiência em informática, capacitações oferecidas pelas escolas, impacto do ensino remoto nos docentes e nos alunos, aspectos da aprendizagem de língua portuguesa, recursos úteis, aspectos positivos e o futuro do ensino híbrido.

Nesse sentido, a maioria dos docentes entrevistados leciona em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os quatro últimos entrevistados mencionaram a plataforma *Google Classroom* (Sala de Aula) e o aplicativo *Whatsapp* como ferramentas utilizadas. Os participantes nº1, nº4 e nº5 mencionaram utilizar o serviço *Google Meet*.

A presença majoritária da utilização do *Google Meet* na escola estadual Daniel Carneiro encontra subterfúgio no acordo estabelecido pelo Governo da Paraíba, que adotou o sistema para ser usado sem limitações pelas escolas e universidades como a UEPB, recursos tais quais chamadas com mais de uma hora, gravações, chamada e contas institucionais.

De uma maneira geral, os docentes do município dispõem de uma ampla gama de ferramentas para trabalhar no ER. O entrevistado nº 4 cita o *e-mail* e o nº5 cita o aplicativo *Mobizen*, que possibilita gravar aulas e compartilhar a tela. O mesmo participante também cita o compartilhamento de vídeos e *podcasts* disponíveis online como recursos úteis.

A utilização de diferentes recursos didáticos enriquece o ensino remoto no qual comumente o alunado se sente desestimulado. Aulas expositivas muito longas tornam-se limitadas quando vão de encontro a dificuldades de concentração, ambientes ruidosos e distrações do próprio dispositivo. Por isso, a variedade de recursos é muito profícua.

Não obstante, como ressalta Moran (2000, p. 12) há uma expectativa de que as novas tecnologias ofereçam soluções rápidas para o ensino. De fato, o advento da tecnologia permite ampliar o conceito de aula e traçar paralelos entre o presencial e o virtual, mas não resolve uma série de problemas por si mesma. Além disso, gera novas problemáticas.

Nesse sentido, exprime-se a partir do pensamento de Moran (2000) e dos relatos dos professores os esforços para resolver problemas que somente a mudança da forma que a aula é veiculada não são capazes de resolver. O ER proporciona novas formas de trabalhar que devem ser aperfeiçoadas, enquanto os problemas presenciais continuam a ocorrer.

Assim, segundo Moran (2000, p. 12) ainda trata, se ensinar dependesse somente da utilização das tecnologias muitos problemas já estariam resolvidos. A aprendizagem oferece desafios em todas as épocas e traz problemas ainda mais gritantes nessa transição das formas de ensinar e investimento público. Esse aspecto se refletiu nos relatos dos cinco entrevistados.

Sobre as habilidades com computação, somente o entrevistado nº 4 relatou não possuir experiência tecnológica antes do ER. Os dois primeiros participantes não receberam capacitação. Acerca da rotina, “[...] um dos maiores desafios foi estabelecer uma comunicação por meio da tecnologia, como também, sanar as dificuldades já existentes.” (nº 1)

Conforme visualizado no relato do docente número um, havia muitas incertezas. Os participantes nº2 e nº4 sintetizaram que a mudança foi difícil, mas se adaptaram e ainda se adaptam. Conforme o docente nº3: “A rotina perdeu o controle com o início do ensino remoto. As solicitações da escola e de alunos passaram a ser de 24H.”

Essa preocupação levantada ao longo das discussões anteriores também aparece no discurso do participante nº5: “É um trabalho com muita pressão psicológica e desgastante emocionalmente.” O professor Moran (2000) já alertava, como visto anteriormente, para a possibilidade de sobrecarga do professorado envolvido com a tecnologia.

Ou seja, o Ensino Remoto cobra do professor de língua portuguesa uma gama maior de responsabilidades, requerendo a comunicação incessante com a escola, alunos e responsáveis, trabalho burocrático em casa, preparação do material, reuniões recorrentes, manutenção do AVA, correções de atividades em massa e planejamento das aulas e materiais.

Em seguida, na sétima questão tratou-se das impressões perante a formação discente. Três dos entrevistados (nº2, nº4 e nº5) relataram piora no aprendizado. O participante nº3 observou a melhoria da oralidade e outros universos textuais que oferecem outras oportunidades de aprendizado. De maneira geral, também se visualiza a estagnação.

As novas oportunidades de aprendizado que o participante nº3 cita vão de encontro com os conceitos desenvolvidos por Kersch e Dornelles (2021, p. 60) quando dissertam em torno das oportunidades de desenvolver os “multiletramentos” em meio às aulas remotas de língua portuguesa. Os novos universos textuais residem também nos gêneros digitais.

Outrossim, constata-se nos relatos dos professores de língua portuguesa indagados a percepção de um quadro estarrecedor sobre a participação. Questionados a respeito da adaptação dos alunos, o participante nº1 relata que os alunos se sentem intimidados e não ligam a câmera ou o microfone durante as aulas. O entrevistado nº2 relatou o desestímulo.

Os participantes nº3 e nº4 constataram na oitava questão a falta de adaptação bastante desigual ou o descrédito dos discentes, além da falta de condições financeiras para terem acesso às aulas. A participante nº5 levantou observações pertinentes: a mudança para o ER foi muito brusca e com incertezas, afetando a aprendizagem dos alunos.

Seguidamente, o quinto participante frisa a preocupação com a apropriação da escrita, leitura fluente, interpretação e produção de texto coerente e coesa no ensino de língua ao afirmar que: [...] “O que já era difícil no ensino presencial, no ensino remoto fica um pouco mais complicado, em virtude da pouca participação [...]” (nº5).

Destarte, fica evidente a partir do relato do docente as mudanças bruscas que o ensino remoto ocasionou no cotidiano das aulas de língua portuguesa. Há um sentimento de desinteresse, deficiências na leitura fluente e na apropriação da escrita coerente e coesa, apesar dos esforços dos profissionais envolvidos. Isso se reflete na falta de participação.

Paralelamente, na perspectiva do terceiro entrevistado, a principal falha do formato é a oportunidade de escrita. Ressalta que a forma de formulário “reduz a escrita” e em alguns casos se notou “[...] respostas excessivamente resumidas e fora dos padrões da norma culta [...]” (nº 3). Logo, evidenciam-se as tensões dos educadores perante o processo avaliativo.

Kersch e Dornelles (2021, p. 62) salientam que houve muitas mudanças na vida pessoal e prática docente, dado o cenário cada vez mais digital. Ainda que se continue com as práticas cotidianas, os textos mudaram, então também faz sentido a mudança nas práticas de leitura, assim como as professoras deram o exemplo propondo o trabalho com as *fanfics*.

Tal como afirma o participante nº5, a disciplina de Língua Portuguesa contempla conteúdos que o professor hesita. As deficiências na leitura são notáveis quando os alunos que não têm hábito de leitura são introduzidos a livros eletrônicos bruscamente. Essas divagações se coalescem com as novas formas de leitura que Wolf (2019) propôs.

Quanto aos recursos úteis, foram citados pelos docentes: redes sociais e atividades impressas (nº1), *podcasts* e vídeos (nº3), aulas gravadas e *online*, formulários e jogos (nº5). Traça-se um paralelo com Bakhtin (2003, p. 404) quando trata da compreensão interligada com o contexto e sensação de avanço real. O enriquecimento didático é muito positivo.

Ademais, figuram nos relatos dos educadores indagados os seguintes pontos positivos que o ER proporcionou: “Revelar o ambiente tecnológico” (nº1), “aluno gerir seu próprio tempo de estudo” (nº2), “associação com plataformas e livros digitais” (nº3), “continuidade e ferramentas” (nº4) e “manutenção de vínculos” (nº5).

Assim sendo, Grossi et al. (2020, p. 166) reafirma o quanto é importante refletir sobre o futuro e que a educação nunca mais será a que era antes, com novo ritmo e cada vez mais digital, mas infelizmente pode ser mais excludente. Quatro entrevistados relataram que as aulas retornarão de forma híbrida, cobrando-se mais pesquisas sobre esse modelo.

Os entrevistados nº2 e nº5 acreditam na hibridização e importância da tecnologia para o ensino de língua portuguesa através das TICs. O entrevistado nº1 é a favor do ensino presencial e o nº 3 levantou uma questão relevante: o ensino híbrido é menos oneroso para estados e municípios, contribuindo para a manutenção. São observações plausíveis.

Em suma, essa pesquisa de campo de cunho exploratório não buscou lançar julgamentos perante as práticas desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa nas modalidades remotas e híbridas. Os questionários sustentam-se no princípio de observação de situações reais enfrentadas por docentes que viveram de perto novas formas de ensinar.

Por conseguinte, foi constatada aparente estagnação do aprendizado de língua portuguesa e a hibridização do ensino. Os dados coletados no formulário foram extremamente úteis para elucidar como decorre o ER de língua portuguesa, tomando como foco o município de Riacho dos Cavalos. Espera-se que o período de transição do ensino híbrido proporcione melhorias para a aprendizagem como um todo e a produção de mais pesquisas na área.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou esclarecer os meandros do ensino remoto de língua portuguesa nos anos finais, tanto os desafios envolvidos quanto nas possibilidades de melhoria do aprendizado. A oportunidade de trabalho com gêneros digitais é uma forma de contornar graves problemas de leitura, todavia, ainda se requer a inclusão digital de mais famílias e a capacitação adequada de mais profissionais, aspectos nos quais o poder público possui papel crucial.

Espera-se que as concepções desenvolvidas nessa pesquisa sejam úteis para profissionais da área de linguagens que se sentem perdidos com o advento do ensino remoto, as mudanças na mentalidade do alunado e os novos paradigmas na formação de professores. Procurou-se dilucidar uma temática nova e com poucas pesquisas que orientem os educadores, abrindo margem para mais publicações semelhantes e atenção do poder público.

Nesse entremeio, foi possível constatar através do levantamento bibliográfico e das respostas dos cinco professores questionados no serviço *Google Formulários* a estagnação do aprendizado de língua portuguesa, apesar das iniciativas voltadas a inserção de novas metodologias de ensino e os gêneros digitais. É necessária a formação de professores para trabalhar com o ensino remoto, devido investimento em tecnologia e apoio da sociedade.

No entanto, ainda foi relevante o conhecimento de diversas propostas para o desenvolvimento da escrita e leitura nos anos finais do ensino fundamental. As metodologias que foram tratadas norteiam o futuro do ensino de língua portuguesa, além dos horizontes do ensino híbrido. As práticas de letramento discutidas servem de exemplo para os demais docentes que se sentem deslocados em um ambiente de sala de aula insólito.

Em suma, as discussões desenvolvidas foram profícuas para elucidar a problemática que está associada a escassez de textos teóricos publicados. O futuro do ensino remoto, híbrido ou as práticas do ensino presencial dependem das ações efetivas do estado e dos profissionais da educação preocupados com o aprendizado no Ensino Fundamental. A hibridização da educação é uma temática cada vez mais próxima da realidade e a sociedade deve tomar conhecimento.

Por fim, essa pesquisa não busca determinar noções dominantes ou menosprezar práticas educativas desenvolvidas por professores que vivenciaram o ensino remoto. Com efeito, é salutar a reformulação das didáticas adotadas. Anseia-se a publicação de mais pesquisas voltadas ao ensino remoto e as dificuldades no ensino de língua portuguesa, pois ainda se tratam de temáticas recentes e pouco exploradas.

8. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Felipe Rodrigues Magalhães de. Pandemia de covid-19, paradigmas da educação contemporânea e os docentes. In: SENHORAS, Elói Martins (organizador). **COVID-19: Educação e a Ótica Docente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. Cap 1. P. 17-28.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- _____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Online. Disponível em: <<http://abre.ai/bgvB>>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro.; MINODA, Dalva de Souza.; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: Reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>. Acesso em: 12 jan. de 2022.
- KERSCH, Dorotea Frank.; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. **Leitura + escrita + tecnologias digitais**: As fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: MARTINS et al. **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. P. 55-68.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos Tarciso.; Behrens, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap. 1. P. 11-66.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- VELLAR, Camila Martins.; CARDOSO, Paula Fernanda Eick. Gêneros textuais e ensino da língua portuguesa na pandemia. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**. V.10., N.8., out. Dez. 2021, p. 459-477. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3868>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

9. APÊNDICES

APÊNDICE A - DADOS COLETADOS NO GOOGLE FORMULÁRIOS

1. Escola em que trabalha
ECIT Daniel Carneiro
Maria Vaz Vieira
E.M.E.F E EJA MARIA VAZ VIEIRA
ECIT DANIEL CARNEIRO
Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA - Maria Vaz Vieira

2. Turmas em que leciona atualmente
9º ano, Ensino Médio
6º ano, 8º ano
9º ano
Ensino Médio
7º ano, 8º ano

3. Cite as plataformas utilizadas pela escola para dar aulas e possibilitar a comunicação entre os alunos (aplicativos e sites):
Google Meet
Classroom e Whatsapp
PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA, WHATSAPP.
WhatsApp, e-mail, Google Meet, Google Classroom
Plataforma Google Classroom, pelos aplicativos Google Meet, Mobizen, WhatsApp, vídeos aulas gravados, vídeo audiovisual, podcasts, etc.

4. Você tinha experiência com computação e edição antes de iniciar as aulas remotas?
Sim
Sim
Sim
Não
Sim

5. A escola ou secretaria de educação ofertou cursos de aperfeiçoamento para trabalhar com o Ensino Remoto?
Não
Não
Sim
Sim
Sim

6. O quanto o ensino remoto afetou na sua rotina de professor? Como foi a adaptação?
Sim! Foi um ano bastante difícil, pois no momento de transição entre o fechamento das escolas e o início da educação remota, um dos maiores desafios foi estabelecer uma comunicação por meio da tecnologia, como também, sanar as dificuldades já existentes e vinda de anos anteriores pelos os estudantes.
No início foi difícil, mas me adaptei.
A rotina perdeu o controle com o início do ensino remoto. As solicitações da escola e de alunos passaram a ser de 24H. Não há respeito ao tempo de trabalho do professor. Havendo solicitações por mensagens nos dias de aula e nos finais de semana. Não havendo retorno por parte do professor o entendimento era de que o professor não estava dando a atenção necessária ao alunado. Não há, na prática, um tempo para o trabalho.
A mudança foi enorme e o processo de adaptação é constante.
Com a jornada de trabalho do ensino remoto não temos mais tempo disponível para nada, afetou muito a forma de ensinar, não foi fácil no começo, tivemos que nos adaptar a novas formas de repassar (ensinar) os conteúdos e todo o tempo é preenchido com planejamentos de aulas, preparativos para as aulas e preenchimentos de fichas burocráticas. É um trabalho com muita pressão psicológica e desgastante emocionalmente. Pois, precisamos sempre estar disponível para atender nossos alunos durante dias e noites, a toda hora um aluno pede ajuda pelos grupos do WhatsApp ou mesmo no privado do professor para responder atividades e precisamos dar mais apoio incentivando, aconselhando e explicando conteúdos. A adaptação do ensino remoto foi acontecendo aos poucos com muito esforço tanto do professor como também dos alunos.

7. Na sua opinião, o Ensino Remoto de Língua Portuguesa provocou:
Estagnação
Piora no aprendizado
Outras oportunidades de aprendizado. Outros universos textuais. A melhoria da oralidade.
Piora no aprendizado
Piora no aprendizado

8. O quanto o ensino remoto afetou seus alunos? Descreva a adaptação dos alunos de língua portuguesa.
Foi um pouco complicado. Percebo que alguns alunos se sentem intimidados com a tecnologia e não ligam a câmera ou o microfone durante a aula. Porém, não posso deixar de mencionar, que o ensino remoto revelou uma sensação de aconchego e tranquilidade.
Desestimulou, muitos não participavam das aulas e não faziam atividades, pois sentiam dificuldades.
O alunado não está ao todo adaptado. Existe grupos de alunos em fases variadas de adaptação. Ou seja, uns totalmente adaptados, outros parcialmente adaptados e há aqueles que ainda não demonstraram interesse ou credibilidade ao formato.
Os alunos além de não terem condições financeiras para o acesso às aulas remotas, se sentiram desmotivados pela mudança brusca na sua rotina.
O ensino remoto aconteceu de uma forma muito inesperada, e a mudança precisou ser feita num ritmo muito acelerado e num contexto de muitas incertezas, e isso afetou a aprendizagem dos alunos principalmente em língua portuguesa que é a disciplina que tem uma maior preocupação com a apropriação da escrita correta, da leitura fluente, da interpretação mais coerente e da produção de texto com coerência e coesão. Nota-se que a aprendizagem dos conteúdos estudados em língua portuguesa não está acontecendo de forma satisfatória para a maioria dos alunos. Mesmo nós professores procurando sempre a melhor forma de repassar os conteúdos. É notável uma falta de interesse muito grande por parte da maioria dos alunos. O que já era difícil no ensino presencial, no ensino remoto fica um pouco mais complicado, em virtude da pouca participação e interação dos alunos presentes nas aulas on-line.

9. ATENÇÃO: Esta é a pergunta mais relevante da pesquisa. Detalhe as principais deficiências no aprendizado dos alunos de língua portuguesa notadas durante o Ensino Remoto. (Leitura, escrita, interpretação, comunicação)

Leitura, interpretação e produção de texto.

É notado dificuldades na escrita, leitura e interpretação.

A principal falha do formato é a oportunidade de escrita. As respostas das aulas síncronas são na maioria orais e nos momentos assíncronos a forma de formulário reduz a escrita em alguns casos e ainda notou-se respostas excessivamente resumidas e fora dos padrões da norma culta que a escola orienta.

As questões relacionadas à leitura, interpretação de texto e escrita.

Sabe-se que a disciplina de Língua Portuguesa contempla uma diversidade de conteúdos didáticos que, muitas vezes, o professor hesita em saber por onde começar seu trabalho; dentre essa variedade de conteúdos encontram-se a produção textual, leitura, compreensão de textos, tipos de textos, gêneros textuais, o trabalho com as regras gramaticais, conteúdos esses que são desafiadores a serem trabalhados no ensino remoto, uma vez que os alunos não se sentem ainda muito confortáveis na interação. As principais deficiências na leitura é notável nas atividades sugeridas, como os alunos não têm hábitos de ler tudo se torna difícil e incompreensível para eles, foi sugerido a leitura de vários livros em PDF, biblioteca virtual com sugestão de livros de gêneros diversos, mas infelizmente poucos leem. As deficiências na escrita são enormes, porque no ensino remoto fica um distanciamento entre professor e aluno e isso impossibilita uma mediação mais significativa no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno no ensino remoto não interage muito com o professor. No tocante a interpretação e comunicação as dificuldades também persistem. Ou seja, a aprendizagem dos conteúdos estudados não está acontecendo de forma satisfatória para a maioria dos alunos.

10. Cite quais recursos você utilizou dentro e fora das videoconferências para fazer o ensino remoto mais significativo.

As redes sociais e as atividades impressas.

Slides, vídeos e discussões em grupos de Whatsapp.

Aulas síncronas, podcast próprio, vídeos próprios.

O Google meet é o WhatsApp foram as ferramentas que mais me auxiliaram durante o ensino remoto.

Durante a pandemia as aulas estão acontecendo de forma online pela plataforma Google Classroom, pelos aplicativos Google Meet, Mobizen e também pelos grupos do WhatsApp e de forma impressa (apostilas) para os alunos que não têm acesso a internet. As estratégias são bastante diversificadas, vídeos aulas gravados, vídeo audiovisual, podcasts, formulários da plataforma, aulas online, jogos online de língua portuguesa, apostilas impressas, e etc.

11. Cite os aspectos positivos notados com o advento do ensino remoto de língua portuguesa.

Foi revelar o ambiente tecnológico e poder levar o conhecimento para dentro da sua residência do estudante, contribuindo no seu desempenho.

O único ponto positivo é que o próprio aluno pode organizar seu tempo de estudo.

A associação da disciplina com as plataformas como youtube, com conteúdos próprios para a disciplina, a leitura além do livro didático, os ebooks literários.

Acredito que o ponto positivo foi a continuidade das aulas, como também a adoção e uso de ferramentas digitais que se tornaram essenciais para este momento.

Os pontos positivos é que a grande maioria dos alunos não perderam o vínculo com a Escola e mesmo nesse ensino remoto tem alguns alunos bastante empenhados em participar do ensino e construir aprendizagens.

12. Como vai funcionar o retorno às aulas presenciais na escola em que você atua?

Ate o presente momento é de forma híbrida.

Acredito que híbrido.

Ainda não houveram as reuniões de retorno para 2022.

Vai voltar de forma híbrida.

O retorno das aulas presenciais funciona de forma híbrida.

13. Na sua opinião, haverá hibridização permanente da rotina das aulas de língua portuguesa com o suporte da tecnologia? Comente.

Sim, porém, eu sou a favor do ensino totalmente presencial. Acredito que os alunos só ganham e aprendem com mais eficácia.

Creio que sim.

Se houver, que não seja apenas porque o ensino híbrido é menos oneroso para estados e municípios, havendo redução de gastos com deslocamentos de alunos, merenda, limpeza dos espaços escolares ou até mesmo com salários de professores.

Acredito que esse ano sim.

Sim. Pois, para que o ensino de língua portuguesa aconteça de maneira significativa o suporte tecnológico é relevante. Sabe-se que o ensino híbrido se acentuou com o advento da internet e nada mais é do que combinar diversas plataformas, como filmes, rádio e televisão, por exemplo. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes. O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. "

AGRADECIMENTOS

Precipuamente, direciono os agradecimentos à professora Maria Salete Laurentino da Silva, que dedicou a confiança em mim e nos outros colegas envolvidos no desenvolvimento de um outro trabalho de conclusão de curso em um mês, no período de junho de 2021. O esforço empregado na pesquisa inspirou a voltar a trabalhar com a temática da tecnologia, sob outro viés.

Agradeço, também, a orientadora Vanessa Narel Pereira de Souza, capaz de dar crédito a uma temática tão recente e que precisa ser mais explorada: as novas formas de aprender dos alunos da última década e o quanto o Ensino Remoto incorporou a ideia de imersão na tecnologia que ainda parecia tardar a se tornar realidade.

Reconheço e sou extremamente grato aos membros da banca avaliadora, dispostos a avaliar a pesquisa de um jovem professor pesquisador. Carrego enorme gratidão à UEPB e seus profissionais que motivaram a ter postura proativa no campus, os quais posso citar: Aparecida Calado, Izaías Serafim, José Helber, Patrícia Santos, Rafael José e Francisco Neto.

Não obstante, dentre as pessoas que compartilharam a caminhada no curso não posso deixar de mencionar: Mateus Vieira, Raylson Jácome, Ana Paula, Maiza Petrônia, Kamila Vieira, Jhonata Fabrício, Maria Daiane, Maria Derliane, Raissa Lima, Aniclesia, Nadia, Daniely e tantas outras pessoas.

Por fim, tenho que oferecer minha gratidão a Francinete, mãe atenciosa, e José Jailson, irmão que possibilitou as conexões com a UEPB. Minha melhor amiga Rosilda, que me suporta apesar da distância constante. Aos amigos ocasionalmente distantes: Júnior, Gustavo, Washington, Jean, Daniele, Clara, Jaiany, Alice, sinceros agradecimentos.