



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS- III "OSMAR DE AQUINO"
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS**

ANA CARLA DE SOUZA SOARES

**LETRAMENTOS E O ENSINO REMOTO: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

GUARABIRA 2022

Ana Carla de Souza Soares

LETRAMENTOS E O ENSINO REMOTO: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Língua Portuguesa.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

GUARABIRA 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.

S125I Soares, Ana Carla de Souza.
Letramento e ensino remoto [manuscrito] : um olhar sobre as vivências no estágio supervisionado / Ana Carla de Souza Soares. - 2022.
24 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino, Coordenação do Curso de Letras - CCHA."

1. Estágio Supervisionado. 2. Ensino remoto. 3.

Letramento digital. I. Título

21. ed. CDD 374.4

ANA CARLA DE SOUZA SOARES

LETRAMENTOS E O ENSINO REMOTO: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação
/Departamento do Curso de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduação em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 01/04/2022.

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima S. Aquino

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Antônio Flávio Pereira de Oliveira

Prof. Dr. Antônio Flávio Pereira de Oliveira
UFERSA/DCSH

Luana Anastácia Santos de Lima

Profa. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, que, apesar de jamais poderem ler este trabalho, por não serem alfabetizados, são os meus maiores exemplos de dedicação, força e amor, DEDICO.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO	8
2.1 O Letramento Digital e suas implicações no ensino	10
3 ENSINO A DISTÂNCIA X ENSINO REMOTO X ENSINO PRESENCIAL	13
3.1 Implicações no Ensino Remoto durante a pandemia da Covid-19	15
4 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	16
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	17
6 RELATOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE	18
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS	21

LETRAMENTOS E O ENSINO REMOTO: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

LITERATURES AND REMOTE TEACHING: A LOOK AT THE EXPERIENCES IN THE SUPERVISED INTERNSHIP

Ana Carla de Souza Soares^{1*}

RESUMO

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as formas pelas quais as aulas se realizaram foram submetidas às exigências deste contexto, sendo estabelecidas aulas mediante o uso das tecnologias digitais, como celular, computador, jogos digitais, Google Forms, etc. Sendo assim, o **objetivo** geral deste estudo consiste em relatar e refletir sobre a participação e as experiências obtidas durante a realização da regência remota do Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. A pesquisa em questão é de natureza reflexiva, com uma abordagem de cunho qualitativo, a qual foi conduzida pelos pressupostos teórico-metodológicos postulados por Kleiman (1995, 2005), Rojo (2001), Marcuschi (2010), Coscarelli (2007, 2018), Soares (2011), Pimenta & Lima (2012), Zabalza (2014), entre outros autores que contribuíram para realização deste trabalho. Assim, para o *corpus*, buscou-se evidenciar alguns apontamentos sobre a regência remota, na qual fez-se necessário pesquisar por metodologias ativas que pudessem incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, mesmo sem estarem presentes na escola. Para isso, focou-se na inclusão do uso das tecnologias durante as aulas virtuais com a finalidade de expor os discentes aos contextos multiletrados e desenvolvermos juntos o letramento digital. Para tanto, pôde-se perceber que existe ainda uma grande necessidade de estudos que orientem os professores para lidar com o uso dessas tecnologias para fins educativos, assim como também incentivar a inclusão de recursos digitais nas práticas didáticas na disciplina de língua portuguesa.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino remoto. Letramento digital.

^{1*} Aluna de graduação em Letras Português- Universidade Estadual da Paraíba- Campus III.
E-mail: usouannacarla@gmail.com.

ABSTRACT

As a result of the Covid-19 pandemic, the ways in which classes were held were subject to the requirements of this context, with classes being established through the use of digital technologies. Therefore, the general objective of this study is to report and reflect on the participation and experiences obtained during the remote conduction of the Supervised Internship III in the Licentiate of Portuguese Language Arts at the State University of Paraíba-UPEB. The research in question is reflective in nature, with a qualitative approach, which was conducted by the theoretical assumptions postulated by Kleiman (1995, 2005), Rojo (2001), Marcuschi (2010), Coscarelli (2007, 2018), Soares (2011), Pimenta & Lima (2012), Zabalza (2014), among other authors who contributed to this work. Thus, for the corpus, we sought to highlight some notes on remote conducting, in which it was necessary to search for active methodologies that could encourage students to learn in an autonomous and participatory way even without being present at school. For this, it focused on the inclusion of the use of technologies during virtual classes in order to expose students to multiliterate contexts and develop digital literacy together. Therefore, it was found that there is still a great need for studies that guide teachers to deal with the use of these technologies for educational purposes, as well as encourage the inclusion of digital resources in didactic practices in the Portuguese language subject.

Keywords: Supervised internship. Remote teaching. Digital literacy.

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que o estágio supervisionado trata-se de um espaço na grade curricular do ensino superior, que ocorre fora do âmbito universitário, a fim de situar os discentes aos contextos reais; isto é, a partir de sua inserção no ambiente que em pouco tempo será a sua área de atuação profissional. Assim, tratando-se especificamente dos cursos de licenciatura no Brasil, os acadêmicos são inseridos na esfera escolar, onde terão a oportunidade de investigar, explorar, observar e ensinar, podendo também obter conhecimentos prévios acerca das problemáticas que permeiam a esfera educacional como um todo.

Cada detalhe desta etapa é extremamente relevante, não apenas por promover a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos que irão contribuir para o desenvolvimento de sua postura pedagógica, mas principalmente por levá-los a refletir e compreender as práticas pedagógicas e políticas que regem o ensino. Isto implica dizer que este processo é marcado por desafios e descobertas, sendo considerado o “divisor de águas” para o plano profissional e pessoal.

Em março de 2020, as atividades acadêmicas ficaram impossibilitadas de acontecer de modo presencial, em decorrência da pandemia da Covid-19. Em vista disso, as formas pelas quais as aulas se realizaram foram submetidas às exigências deste contexto, sendo estabelecidas aulas remotas mediante o uso das tecnologias digitais, como por exemplo, a plataforma Google Meet, Google Classroom, rede social whatsapp, entre outros. Assim, também houve a necessidade de reformular algumas diretrizes da disciplina de estágio supervisionado na Universidade Estadual da Paraíba, com o objetivo de adaptar também a prática de observação e regência para o contexto remoto.

Tendo em vista o contexto mencionado anteriormente, pudemos perceber que tanto os alunos como os docentes sentiram impactos significativos durante o processo de adaptação ao novo formato de ensino, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias. Desse modo, o tema em questão surgiu a partir da minha experiência de regência remota na disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, em uma escola de rede pública, situada na cidade de Areia-PB, em que foi-me permitido conhecer parcialmente a realidade da vida docente neste período atípico de pandemia.

Sendo assim, enxergamos a possibilidade de discutirmos sobre as dificuldades encontradas pelos professores no que tange ao letramento digital e aos obstáculos a que se depararam ao realizarem práticas didáticas e metodológicas que envolvessem os alunos nas atividades síncronas e assíncronas. Em vista disso, sugerimos recursos viáveis e produtivos que pudessem ser trabalhados em salas de aulas virtuais, servindo de contribuição para o ensino e aprendizagem no âmbito educacional.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo é relatar e refletir sobre a participação e as experiências obtidas durante a realização da regência de modo remoto do Estágio Supervisionado III no curso de Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Os objetivos específicos são: ressaltar a importância do estágio supervisionado para formação inicial do

professor de língua portuguesa; discutir sobre a relevância do letramento digital dos professores e alunos; destacar a importância das tecnologias digitais no âmbito escolar, e incentivar o uso de ferramentas e suportes digitais nas aulas de português.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, fez-se necessário utilizarmos a metodologia de abordagem qualitativa. Para esse estudo, lançamos mãos dos pressupostos teórico-metodológico postulados por Kleiman (1995, 2005), Rojo (2001), Marcuschi (2008, 2010), sobre o letramento; Xavier (2007), Coscarelli (2007, 2018) com breves estudos sobre as tecnologias digitais e o letramento digital. Além destes, Moraes & Pereira (2009) e Silva (2017), sobre a educação a distância; Barreto & Rocha (2020), Goulart & Cabral (2021) acerca das implicações no ensino remoto em tempos de pandemia; Pimenta & Lima (2012) e Zabalza (2014), que abordam a importância do estágio supervisionado, entre outros autores que assim também contribuíram para realização deste trabalho.

Além desta seção introdutória, este trabalho está dividido em sete tópicos, os quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, trazemos uma breve explanação acerca do letramento e do letramento digital- este subtópico evidencia o uso das TDIC como fortes aliadas para as atividades educacionais. No terceiro tópico, apresentamos algumas questões acerca da Educação a distância, do ensino remoto e ensino presencial, e algumas implicações sobre o ensino remoto em tempos de pandemia. No quarto tópico, discutiremos sobre a importância do estágio supervisionado. No quinto, apresentamos a metodologia que compõe esta pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados durante a regência. No sexto tópico, trazemos alguns apontamentos acerca da discussão da análise, e, por último, apresentamos algumas considerações quanto ao estudo realizado e as referências utilizadas.

2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO

É sabido que há muito tempo se fala sobre questões de letramento, porém pouco se sabe da importância desse processo de aprendizagem para nossa formação, não apenas a escolar, mas, principalmente, para nossa formação enquanto sujeitos de uma sociedade que está constantemente evoluindo em várias esferas e por isso demanda novas formas de comunicação. Assim sendo, para iniciar nossa discussão sobre a temática aqui abordada, concordamos com Soares (2011), que apresenta a seguinte ponderação sobre o advento desse novo termo:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Desse modo, como pôde-se observar na citação fica evidente que, para a autora, apenas alfabetizar as pessoas não era a maneira mais eficiente para acolher essas novas demandas sociais que vinham emergindo na sociedade. Era preciso criar novas práticas educativas e, para isso funcionar, o âmbito escolar precisou ampliar seu olhar para as práticas de culturas locais mais variadas, incentivando os

professores a diversificar suas práticas metodológicas. Assim, a essa nova realidade social, deu-se o nome de letramento.

Ao atentar para esta questão, Marcuschi (2008, p.19), afirma que “o letramento não é equivalente à aquisição da escrita”, uma vez que enquanto aprendizagem social abarca inúmeras práticas de usos da língua, inclusive ler e escrever, e diz respeito a todo conhecimento adquirido nos contextos sociais, nos quais estamos inseridos, e não se limita apenas ao âmbito escolar- letramento pedagógico, mas abrange a sociedade como um todo.

Em relação a isto, torna-se importante evidenciar fatos que podem ser presenciados no ensino de nossas escolas nos dias atuais, tendo em vista que em muitos casos, os docentes acabam ignorando as práticas vivenciadas no meio social dos alunos e valorizam o letramento cristalizado como prática de alfabetização, a qual foi, por muito tempo, a grande prioridade da escola. Essa consideração é corroborada por Kleiman (1995), ao afirmar que:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

Desta maneira, fica claro porque, tantas vezes, o letramento é frequentemente confundido ou entendido como equivalente à alfabetização, mesmo apesar de ambos os conceitos não se referirem à mesma coisa, por tratar-se de processos distintos, mas que devem sim, caminhar paralelamente. Assim, “a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Para tanto, compreende-se que a alfabetização, por sua vez, é o meio de aprendizagem que trabalha o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ou seja, é uma prática destinada à aquisição de linguagens durante os primeiros anos do ensino fundamental. Enquanto, “o conceito de letramento em leitura e escrita, hoje, ultrapassa a antiga noção de decodificação e compreensão literal. Envolve compreender, utilizar e refletir sobre informações verbais e não verbais.” (ABREU, 2012, p.235).

A esse respeito, Kleiman (2005, p. 05) define que “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas também em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados”. Assim, o letramento equivalente à aprendizagem e ao uso que fazemos com o conhecimento que adquirimos em nossa vivência de mundo, não está completamente interligado à realidade escolar.

O letramento permeia contextos familiares, comunicativos e/ou escolares onde haja troca e assimilação de fundamentos sociais dos grupos com os quais houve interação. Como relata Marcuschi (2010, p.19), há “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados.” Ou seja, as práticas de letramento desenvolvidas nos diversos

ambientes que os alunos frequentam ou em que estão inseridos também devem ser consideradas pertinentes a serem trabalhadas na escola, tendo em vista que já carregam uma bagagem de letramento que provém desde o contexto familiar de cada um. Sobre isso, Rojo (2001) destaca:

Portanto, para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou pós-graduação. (ROJO, 2001, p.68)

Em vista disso, fica claro que os eventos de letramento têm início a partir das interações e convívio com os familiares, onde o indivíduo aprende a concordar, discordar, argumentar, discutir entre outros e, posteriormente, dá continuidade a essas ações no âmbito educativo. Afinal, a escola é um dos principais responsáveis por grande parte de todo o letramento que adquirimos ao longo da nossa vida. Coppi (2016) apresenta a seguinte ponderação sobre esta afirmação:

Sabemos que a escola, principal agência de letramento, deve ter como princípio preparar o educando para se inserir nas diversas situações comunicativas, entretanto, nem sempre este princípio é efetivado, uma vez que algumas práticas de ensino pouco consideram o que o estudante utiliza em suas interações linguístico-cotidianas. (COPPI, 2016, p.14)

Nessa conjuntura, para Kleiman (2005, p.23), quanto mais a escola se aproxima do contexto social em que vivem os alunos, mais eles terão oportunidade de trazer para o ambiente escolar conhecimentos que já fazem parte de sua realidade de mundo, aumentando as possibilidades de adaptação, adequação e transferências que os discentes poderão fazer para eventos do seu dia a dia.

A partir do exposto, é evidente a necessidade de se discutir sobre a relação entre letramento e alfabetização, tanto em sala de aula como em eventos sociais, validando, assim, a relevância de ambos conceitos para nossa formação escolar e pessoal. Dessa forma, precisamos mais do que nunca desconstruir essa visão ultrapassada de que, para ser letrado, tem que ser alfabetizado, pois, segundo Marcuschi (2008, p.25), "letrado é o indivíduo que participa significativamente de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita."

Diante disso, a nossa próxima discussão será acerca do letramento digital e de suas implicações e contribuições no âmbito educacional, conforme o arcabouço teórico postulado por Coscarelli (2007, 2018), Xavier (2007), Rojo (2012), entre outros.

2.1 O Letramento Digital e suas implicações no ensino

Partindo da premissa de que, antes da escrita, a oralidade era a grande tecnologia utilizada para fins comunicativos entre as pessoas, podemos perceber que, em decorrência dos processos de globalização, a escrita, também, tornou-se essencial no quesito de socialização e passou a emergir de maneira cada vez mais atualizada. Assim, podemos observar, nos dias atuais, que vivemos numa sociedade

que se mostra cada vez mais adequada ao uso dos gêneros textuais (orais e escritos) como meio de propagar informação e atender às demandas relacionadas ao processo de comunicação e interação social. Como assevera Rojo (2012),

o que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/ de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (GARCIA apud ROJO, 2012, p. 13).

Neste sentido, as mudanças na sociedade estão cada dia mais perceptíveis desde a chegada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Os recursos midiáticos tornaram-se objeto de interação e comunicabilidade que hoje faz parte do dia a dia de muita gente, sendo quase impossível vivermos sem eles. Assim, “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu, que cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para produção colaborativa” (ROJO, 2012, p. 24)

Nessa perspectiva, podemos constatar que as pessoas têm ficado gradativamente mais dependentes da tecnologia, e ocupam maior parte do seu tempo com os aparelhos tecnológicos, utilizando-os praticamente para tudo, seja para uso pessoal, para o entretenimento, para o trabalho, entre outros. E isso tem exigido das pessoas um certo domínio de aprendizagem para saber lidar com o leque de tecnologias disponíveis no mercado digital, o qual nos proporciona maior acessibilidade e conhecimento da diversidade cultural e linguística que nos cerca. A esse respeito, Xavier (2007) ratifica que

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, a que têm chamado de letramento digital. (XAVIER, 2007, p.133)

Nessa linha de discussão, Soares (2002, p.151) considera o letramento digital como “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” Ou seja, o letramento digital está relacionado com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em celulares, computadores, tablets, assim como a utilização de outros suportes que estão implicados no meio tecnológico.

Dessa forma, quando esses recursos são inseridos no contexto educacional, esta realidade não parece ser algo tão complicado, se for levado em consideração que a maior parte dos alunos tem ou já teve acesso a essas tecnologias e faz ou já fez uso com frequência em situações exteriores à escola. Do mesmo modo, “incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e

que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos.” (COSCARELLI, 2007, p. 65).

Sendo assim, incluir o uso dessas tecnologias em sala de aula é também uma forma atrativa de aproximar a realidade social e cultural dos discentes aos contextos multiletrados, isto é, à exposição a textos constituídos por diversas linguagens (verbal, visual, sonora, etc), uma vez que temos acompanhado uma imensa variedade de gêneros textuais, emergindo de forma atualizada pelos processos de globalização tecnológica. A esse respeito, podemos citar como exemplo, os Graphics Interchange Format (GIF); Fanfiction; que compõem a pluralidade de gêneros contemporâneos e fazem parte do cotidiano dos nossos discentes que se mantêm sempre conectados às redes sociais e atentos às inovações do português. A partir dessa consideração, vejamos o que estabelece a BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC - necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. -, mas de fomentar o debate e as outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2017, p.66-67).

Nesta perspectiva, a inclusão da tecnologia nas escolas tornará professores e alunos ativos na esfera da cibercultura, podendo colaborar para o desenvolvimento do letramento digital, uma vez que esses suportes digitais, quando usados com segurança e responsabilidade, irão contribuir para a autonomia e formação de bons leitores. Dessa maneira, ao passo que tem acesso aos hipertextos multimodais e aos diversos tipos e gêneros textuais, estarão também exercitando a leitura e escrita digital, isto é, produções textuais que se utilizam das especificidades disponibilizadas na internet.

De outro modo, segundo Coscarelli (2018), ter que lidar com essas tecnologias em sala de aula numa escola da rede pública em pleno século XXI ainda não é uma tarefa muito agradável, seja pelo fato de a escola não disponibilizar laboratório de informática ou simplesmente porque nem todos os discentes possuem as mesmas condições financeiras para terem aparelhos digitais. Um dos fatos mais preocupantes tem relação com o não letramento digital por parte dos docentes, tendo em vista que muitos não recebem em seus cursos de graduação uma formação adequada capaz de prepará-los para trabalhar com o uso dessas tecnologias digitais para fins educativos, tanto no ambiente físico da escola, como no ambiente virtual.

Nessa perspectiva, a autora, assegura que “a universidade precisa pensar nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação” (COSCARELLI, 2018. p,48), pois temos visto atualmente muitos relatos de educadores que sentiram-se perdidos com as novas propostas de ensino durante a pandemia da Covid-19, pelo fato de não possuírem letramento digital para utilizar as tecnologias como suporte didático nas aulas remotas.

Nessa conjuntura, é de extrema relevância que o professor enquanto mediador de conhecimento esteja letrado digitalmente para poder explorar novas possibilidades de abordagem metodológica e acompanhar o ritmo da geração digital de que os estudantes fazem parte. Assim, é também interessante que o professor adote uma nova postura pedagógica, divergente da representação de figuras de mestres que se tem no ensino tradicional, em que os alunos, quase sempre, não são estimulados a desempenhar seu papel de protagonista. Sobre o docente ter que estar sempre informado com as tecnologias para aprender lidar com elas, Barreto (2001) estabelece que:

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais, etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Ainda que seja mais fácil (e por vezes muito tentador) "implicar com essa pluralidade: colocar-se na condição de intérprete que, supostamente formado, informa e enforma. Ou formata. (BARRETO, 2001, p. 199-200)

Contudo, diante do que foi exposto, constatamos que não podemos contemplar mais o letramento apenas como aprendizado de leitura e escrita analógica, é preciso, pois, considerar toda a esfera digital existente, tendo em vista que houve uma grande migração em torno do aparato da escrita manual para o mundo digital. Assim sendo, a escola precisa estar preparada e preparar digitalmente seus professores e alunos para lidar com as novas tecnologias nos ambientes virtuais, seja para trabalho, estudos ou qualquer outra finalidade, visto que "a aquisição do letramento digital se apresenta como necessidade educacional e de sobrevivência." (XAVIER, 2007, p. 147)

Portanto, considerando que a tecnologia tem contribuído grandemente para as transformações sociais em várias áreas da sociedade, o sistema educacional do século XXI demanda novas formas de aprendizagem apoiadas no uso das TDIC, como por exemplo, a educação a distância. No próximo tópico iremos apresentar brevemente algumas considerações acerca da modalidade (Ensino a Distância) EaD e como esta se desenvolve, buscando evidenciar a distinção com o Ensino Remoto e Ensino Presencial, segundo os estudos de Moraes & Pereira (2009), Silva (2017), Alves (2020), entre outros.

3 ENSINO A DISTÂNCIA X ENSINO REMOTO X ENSINO PRESENCIAL

Na era da comunicação, em que as informações estão disponíveis em uma velocidade cada vez maior, são exigidas novas práticas de ensino no campo educacional, para que se atenda a geração digital dos jovens que vivem constantemente conectados às tecnologias. A partir dessa consideração, vejamos o que nos diz Silva (2017):

Na era das TDIC os espaços escolares transcenderam para outros ambientes e com isso novos procedimentos são exigidos. Estamos em um mundo caracterizado por interação social digital constante. Se a escola ignorar a amplitude da comunidade à qual pertencem as novas gerações estará excluindo da vida escolar grande parte da experiência social e cultura cotidiana. (SILVA, 2017. p.04)

Neste sentido, o sistema educacional precisou pensar em novos modelos de ensino que fossem de encontro às necessidades das pessoas, visando atender principalmente àquelas que trabalham e dispõem de pouco tempo para estudar um curso superior presencial. Desse modo, surgiu o ensino a distância, que se refere à “separação física entre o professor e o aluno, e a existência de tecnologias para mediar a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem” (GUAREZI, 2009, p.20)

Embora seja constantemente confundido com Ensino Remoto por também tratar-se de atividades acadêmicas adaptadas para o ambiente digital, ambas modalidades se diferem em alguns aspectos. No ensino a distância, por exemplo, a instituição exige do docente um planejamento elaborado dos materiais que serão aplicados aos discentes mensalmente, e que ficarão disponíveis na plataforma. À vista disso, Araújo e Fahd (2020) destacam que:

essa modalidade de educação favorece o desenvolvimento do aluno ser autônomo em seu processo de aprendizagem, pois lhe dá condições de estudos com responsabilidade e liberdade de seus estudos e pesquisas enquanto recebe material de qualidade, orientações e comunicações precisas, apoio de tutoria em resposta de suas dúvidas e questionamentos e retorno das avaliações realizadas. (ARAÚJO e FAHD, 2020, p. 36)

Sendo assim, o aluno poderá estudar em casa no momento em que quiser, sem precisar estipular um horário para cada aula, podendo desfrutar dos estudos com maior autonomia e sem a intervenção constante do professor. Enquanto que no ensino remoto, os professores ministram as aulas em tempo real por meio de plataformas digitais, oferecendo aos alunos conteúdos que podem ser acompanhados todos os dias da semana nos horários previstos em que deveriam estar presente na sala de aula. Este modelo de ensino tem uma leve aproximação com as aulas presenciais, a diferença é que, nesse modelo de reunião, as interações são feitas através de uma transmissão de vídeo; podendo ser ao vivo ou gravadas. Seguindo esta perspectiva, Alves (2020) afirma que:

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. (ALVES, 2020, p.358)

Neste sentido, podemos compreender que existem atividades adaptadas para cada finalidade, e que os conteúdos são repassados e aplicados de formas distintas, tanto na educação a distância como no ensino remoto, como também no ensino presencial. Isso implica dizer que a mesma atividade adquire várias roupagens, isto é, adaptações diferentes para contextos diferentes. Diante disso, Moraes e Pereira (2009, p.65) apud Barreto e Rocha (2020) ratificam que:

diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional. (Moraes e Pereira (2009, p.65) apud Barreto e Rocha 2020)

Ou seja, a educação presencial é o espaço em que o aluno e professor interagem e socializam mutuamente podendo aprender em conjunto, enquanto a educação a distância precisa exclusivamente das TDIC para que haja essa troca de conhecimentos.

Dessa maneira, essa comunicação mediada por mídias tecnológicas se difere muito do ensino presencial, visto que essa relação de distanciamento acaba fazendo do discente um indivíduo menos colaborativo e isto interfere diretamente no seu aprendizado, uma vez que ele, por diversas vezes, não questiona suas dúvidas, ficando estagnado e sem almejar um aprendizado significativo.

Dado o exposto, a discussão a seguir visa discorrer sobre como ocorreu o ensino remoto em tempos de pandemia, e, para isto, convém retomarmos os motivos pelos quais o fez emergir e torná-lo crucial para as novas práticas de ensino. Dessa forma, a discussão aqui retratada será a partir das contribuições teóricas propostas por Barreto & Rocha (2020), Goulart & Cabral (2021), entre outros.

3.1 Implicações no Ensino Remoto durante a pandemia da Covid-19

Em virtude dos impactos na educação ocasionados pela pandemia da Covid19 no ano de 2020, muitas instituições de ensino se viram obrigadas a fechar as portas e aderir ao cancelamento das aulas presenciais a fim de evitar a disseminação do vírus. Diante disso, as instituições tiveram que se adequar ao modelo de aulas virtuais, e, como a maioria não tinha o preparo para dar conta de aulas no formato EaD, o ensino remoto emergencial tornou-se a alternativa mais plausível para a continuação dos estudos. Assim, as "aulas em ensino remoto foram uma realidade para a maior parte da educação básica brasileira, com a produção de conteúdos pedagógicos, em formato digital..." (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021). Desse modo:

os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. (RONDINI, PEDRO E DUARTE, 2020, p. 43).

Posto isto, milhares de alunos/as de todo país iniciaram uma jornada nada fácil, tendo que se apropriarem da nova dinâmica de ensino, num formato de aulas que promoveu interação e exclusão ao mesmo tempo. A desigualdade existente em nossa nação impediu que muitos destes discentes não acompanhassem as aulas de modo remoto, uma vez que os suportes digitais utilizados para interação não estavam à disposição de boa parcela desses estudantes, sobretudo daqueles oriundos da rede pública e da classe mais carente do país, tendo em vista que nem todos “[...] possuem acesso à internet e não dispõem de espaço adequado para o desenvolvimento de estudos nas residências.” (BARRETO; ROCHA, 2020, p.10)

Nesse contexto, o ensino remoto acabou apresentando algumas divergências não apenas para os alunos, mas também para os professores e todos os envolvidos no processo, visto que, além do problema socioeconômico, a carência por conhecimentos para utilizar as ferramentas digitais também foi uma das problemáticas mais pontuadas nos últimos anos. Podemos, portanto, entender esse conhecimento como letramento digital, pois, mesmo a internet sendo uma ferramenta muito atual e utilizada por crianças e adultos, muitos professores não foram letrados tecnologicamente para lidar com algumas plataformas para fins didáticos, como o Google Classroom e o Google Meet.

Esses contratempos puderam interferir diretamente na qualidade dos resultados que se esperavam alcançar com este modelo de ensino, visto que, apesar dos profissionais terem se esforçado para se adaptarem às aulas no ambiente virtual, muitos não conseguiram atingir o objetivo de aprendizagens necessárias às etapas de ensino para seus alunos, ocasionando adoecimento emocional para os profissionais da educação na luta diária por ofertar um tipo de serviço para o qual nunca obtiveram preparação. (VASCONCELOS, et al. 2020).

Desse modo, cabe salientar que, mesmo antes deste período pandêmico, a educação já apresentava algumas falhas na efetivação do ensino tradicional, que puderam ser refletidas diretamente no ensino remoto, como o não uso de alguns suportes digitais,, o que acabou afetando tanto o professor motivado em dar aula quanto o aluno que queria aprender. Logo, fica evidente, pois, que as aulas remotas não foram capazes de anular os impactos causados pela pandemia da Covid-19, mas puderam contribuir para tornar a escolarização mais acessível em tempos de isolamento social.

Feitas essas breves considerações sobre o ensino remoto, no tópico a seguir, iremos abordar resumidamente sobre a importância do Estágio Supervisionado através das contribuições teóricas propostas por Pimenta & Lima (2012) e Zabalza (2014), entre outros autores.

4 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES.

O Estágio, termo originário do latim medieval, *stadium*, que significa "residência", "morada" (ZABALZA, 2014, p.37), corresponde ao momento da graduação que permite ao discente associar os estudos teóricos obtidos ao longo do

curso à prática; esta por sua vez, vivenciada nas escolas da rede pública, sendo considerada, portanto, uma prática social.

No que tange à legitimidade deste componente curricular nos cursos de licenciaturas, o estágio é amparado pela lei federal nº 11.788/2008, que garante o seu funcionamento prático a partir da inserção dos educandos no âmbito escolar, a fim de desenvolver suas habilidades e capacitá-lo para lidar com o seu futuro ambiente de trabalho. Desse modo, ao estágio supervisionado, “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA, 2012, p. 43).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o estágio supervisionado normalmente se desenvolve de maneira direta e objetiva, tendo em vista a sua realização intermediada pela presença da teoria e da prática, uma vez que, em um primeiro momento, torna-se necessária toda e qualquer instrução destinada aos profissionais que atuarão na área educacional. A esse respeito, Pimenta e Lima (2012) acentuam que:

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática [...] o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.34).

Sendo assim, torna-se evidente que tanto a teoria quanto a prática assumem um importante papel no desempenho do profissional, uma vez que a primeira auxilia na compreensão e reflexão das formas eficazes de se atingir o êxito em determinadas situações, e a segunda possibilita a percepção da realidade aperfeiçoando esses saberes adquiridos. Logo, ambas se apresentam de maneira somativa na formação profissional dos estagiários.

Faz-se necessário postular que há uma construção do saber entre o orientador, supervisor e estagiário, uma vez que todos fazem parte de uma pesquisa, o estágio. Assim, cabe ao orientador antecipar a prática de microaulas como uma espécie de ensaio preparatório, a fim de verificar a metodologia, os suportes pedagógicos que serão utilizados, o domínio dos conteúdos e a desenvoltura do aluno estagiário. Desse modo, a presença e a interação com o professor orientador e supervisor são cruciais, tanto para o desenvolvimento das atividades que serão realizadas ao longo da pesquisa como para as orientações de como produzir os planos de aula e relatório.

Ainda convém lembrar que as aulas de observação e regência devem ser descritas detalhadamente pelo estagiário, visto que a produção do relatório dos registros das aulas é tida como o principal instrumento comprobatório que certifica a atuação dos alunos-estagiários como regentes em sala de aula. Desse modo, o relatório torna-se um pré-requisito indispensável e de fundamental importância para o resultado final deste componente. A esse respeito, pesquisas realizadas por Lemke e Lenke (2014) apontam que:

Para além de um instrumento de avaliação, podem ser utilizados como condutor da disciplina. Considerá-los, portanto, implica a

possibilidade de o aluno documentar a rotina da sala de aula, e, ao fazê-lo de forma reflexiva e investigadora por meio da escrita, trabalha-se na possibilidade do desenvolvimento de um novo saber e, portanto, da construção de conhecimento, que poderá implicar na sua postura como futuro professor. (LEMKE; IENKE, 2014, p.254).

Assim sendo, consideramos, pois, o estágio como a etapa mais complexa e significativa na vida dos universitários, tendo em vista que, é nesta fase de experiência e contato direto com a sala de aula, podemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante nossa trajetória acadêmica. Desse modo, vivenciar o estágio contribui para que possamos aprender e construir junto aos alunos com a própria vivência.

Feitas as considerações sobre a base teórica de nosso estudo, no próximo tópico, iremos expor a metodologia que compõe esta pesquisa, evidenciando os procedimentos e instrumentos utilizados durante a fase de regência remota.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão é de natureza reflexiva, com uma abordagem de cunho qualitativo, pois, como assegura Guerra (2014, p.11), “na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social”.

Neste sentido, a pesquisa foi realizada com base na regência do Estágio Supervisionado III, que ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2021, em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, numa escola pública da rede estadual, localizada na cidade de Areia-PB. Assim, em decorrência da pandemia da Covid-19, as aulas foram ministradas de maneira remota, através da plataforma digital Google Meet e demais recursos tecnológicos. As turmas possuíam aproximadamente trinta alunos (30) com idades entre 16 a 22 anos, compostas majoritariamente por alunos residentes na zona rural.

No que tange às fontes de informações obtidas para construção do *corpus* deste estudo, a coleta dos dados ocorreu durante a regência de aula na escola-campo, na qual ministramos aulas virtuais, seguindo a sequência de conteúdos propostos pelo professor, buscando meios atrativos para que houvesse participação e interação entre aluno-professor.

Para concretização das aulas remotas na escola-campo, utilizamos recursos digitais como, celular, computador, *Google meet*, Powerpoint, jogos digitais, face quiz, Youtube e músicas, a fim de propor uma maior fixação dos conteúdos abordados e também de tornar as aulas síncronas mais dinâmicas, tentando ao máximo nos desvincularmos dos métodos tradicionais. Além disso, utilizamos o *Google Forms* para produzir as atividades em formato de questionários *on-lines* com questões objetivas e discursivas recorrendo aos textos multimodais. Elaboramos também atividades impressas que foram desenvolvidas no *Google docs* e *word*, além de uma vídeoaula gravada no celular, a qual foi encaminhada para o *Google Classroom* da turma.

Os recursos utilizados foram escolhidos por serem ferramentas de fácil acesso e manuseio, por apresentarem maior praticidade no envio e retorno das atividades, além de promover a participação dos alunos durante as aulas. A escolha desses recursos se deu, em parte, pelo fato de que, quando realizamos a observação do Estágio Supervisionado I, nesta mesma escola, notamos a escassez de metodologias mais atualizadas durante as aulas de português, o que acabou desmotivando os alunos a se dedicarem aos estudos.

Sendo assim, enxergamos a possibilidade de incluir em nossa metodologia o uso desses recursos, não apenas com o propósito de expor os discentes aos contextos multiletrados, mas também buscando observar como eles iriam reagir ao uso dessas tecnologias digitais, tendo em vista que o docente da escola não tinha o hábito de trabalhar com algumas dessas estratégias em salas virtuais por considerá-las difíceis de lidar.

Expostos os argumentos metodológicos que compõem esse estudo, o próximo tópico tem por finalidade apresentar os resultados que puderam ser obtidos durante a prática de regência remota desenvolvidas na escola-campo.

6 RELATOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE

Partindo das apreensões obtidas na fase de observação do estágio supervisionado na escola já mencionada, pudemos perceber uma pequena evolução no que se refere à interação entre aluno-professor durante a regência remota, tendo em vista que a turma era pouco participativa e a maneira como os conteúdos eram repassados não despertava tanto o interesse dos alunos.

Pensando nisso, tentamos inovar as práticas de ensino na disciplina de língua portuguesa, pesquisando por metodologias ativas que colaborassem para a construção do saber e, pudessem incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, mesmo sem estar presente na escola. Para isso, desligamos-nos um pouco dos tradicionais livros didáticos, mantendo o foco na inclusão do uso das tecnologias durante as aulas remotas com a finalidade de desenvolvermos juntos o letramento digital.

Dessa maneira, para a realização das aulas virtuais, contamos com o auxílio de alguns recursos digitais, em especial os slides ilustrativos, contendo pequenos fragmentos de textos, tirinhas, charges, poemas, memes do facebook, entre outros gêneros textuais. Logo, convém lembrarmos que, assim como os professores sentiram dificuldades para utilizar essas tecnologias no período remoto, nós também sentimos durante a construção e explicação dos slides nas aulas de gramática, pois os assuntos exigiam exemplos mais detalhados. Sendo assim, apenas ler os textos nos slides não era possível passar tanta clareza para os discentes quanto se estivéssemos usando uma lousa escolar e uma caneta para rabiscar e indicar aquilo de que falávamos, embora os exemplos estivessem destacados em cores diferentes.

À vista disso, fomos levados a refletir mais uma vez a questão do letramento digital, visto que mesmo tendo contato diariamente com o uso dessas tecnologias no âmbito universitário e fora dele, foi possível sentir a real necessidade de nos aprofundarmos mais em estudos que auxiliem e capacitem o docente para o uso dessas tecnologias. Assim, o conhecimento que temos a respeito desses recursos

ainda é limitado, frente a tantas possibilidades de usos que existem para trabalharmos com as tecnologias na sala de aula.

Para tanto, no decorrer das explicações dos conteúdos, fomos tentando estimular os alunos aos poucos, levantando questionamentos que requeriam suas participações oralmente ou através do chat. Entretanto, alguns alunos demonstraram não ter familiaridade alguma para lidar com as ferramentas disponíveis na plataforma e às vezes cometiam alguns equívocos.

Por outro lado, convém salientar que os jogos educativos e o *facequiz* foram os recursos digitais mais contemplados pela turma durante as aulas de gramática e literatura, uma vez que não tiveram contato anteriormente com esses tipos de jogos digitais na disciplina de língua portuguesa, pois o docente além de não conhecer a plataforma que disponibiliza esses jogos, também evidenciou que não sabia como utilizá-los. Dessa forma, esta situação mostrou-se com um aspecto positivo para aquele momento da aula, tendo em vista que muitos demonstraram maior interesse em querer participar, uns ligaram seus microfones para falar as respostas enquanto outros digitaram no chat gerando uma maior interação entre os participantes e, conseqüentemente, maior aprendizado.

Contudo, não percebemos o mesmo entusiasmo quando trouxemos para turma do 2º ano, a música “Velha infância” dos Tribalistas, a qual foi espelhada em formato de vídeo na plataforma Youtube, com a finalidade de identificar as características do Romantismo. Notamos que a escolha da canção não provocou tanto interesse nos alunos, porque talvez a Música Popular Brasileira (MPB) seja um gênero musical raramente escutado por eles fora do contexto escolar.

Desse modo, sob a perspectiva do letramento, entendemos que nós, enquanto docentes, de certa forma, ignoramos os contextos sociais que compõem a vida dos alunos fora do âmbito escolar, pois poderíamos ter pesquisado outros estilos musicais que fizesse parte de suas realidades, e não nos limitarmos apenas aos estilos de músicas que nós gostamos de ouvir. Logo, compreendemos que a sala de aula é um ambiente de experimentação teórica e prática em que as metodologias utilizadas, que servem para determinada turma, podem não funcionar em outra.

Em vista disso, torna-se importante evidenciar que o aproveitamento desses recursos não tinha apenas o intuito de reforçar todo conteúdo ministrado, mas também de descobrir se os alunos compreenderam a aula de modo a incentivá-los a responder às atividades para casa. Além disso, buscamos ativar no docente da escola campo o desejo de trazer para as aulas virtuais métodos atrativos a fim de quebrar o clima monótono, tendo em vista que a utilização de metodologias diversificadas refletiu diretamente no desempenho do ensino e aprendizagem dos estudantes durante a regência.

Outro ponto importante que merece ser mencionado se refere à quantidade de alunos que acompanharam as aulas pelo *Google meet*, em razão de que o número de alunos que assistiam diariamente era inferior ao número de matriculados na disciplina. Entretanto, como bem ressaltou o docente em uma das aulas, a ausência estava implicada principalmente porque muitos optaram estudar por portfólios escolares, simplesmente por se tratar de um material que não exige tanto esforço mental para serem resolvido, uma vez que as atividades são autoexplicativas.

A esse respeito, convém lembrarmos o momento em que presenciamos o professor reforçar para os alunos presentes na aula virtual que, infelizmente, os que escolheram estudar pelos portfólios, certamente foram mais prejudicados e sentirão os efeitos no futuro, já que essa forma de ensino acabou defasando o processo de aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos.

Por fim, pudemos constatar que as aulas virtuais com o apoio das (TDIC), puderam contribuir positivamente para continuação do ensino em tempos de pandemia, porém não podemos compará-las ao ensino presencial em que ocorre no ambiente físico da escola e proporciona interação social entre alunos e professores. Por outro lado, no ensino remoto, muitos discentes não se sentiam à vontade de mostrar sua imagem ou de interagir durante as explicações, o que muitas vezes desmotivava o docente que passava horas planejando a aula com o intuito de despertar a participação de todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, as teorias e procedimentos supracitados nos permitiram uma orientação sobre como devemos repensar o trabalho em sala de aula durante o ensino remoto, pois nos conduziram à aproximação de um ensino/aprendizagem pautado nas perspectivas do letramento digital, uma vez que a partir da pandemia nos inteiramos mais das tecnologias para fins educativos.

Outrossim, essas tecnologias que auxiliam no ensino remoto nos proporcionaram o contato com uma maior variabilidade de gêneros textuais/discursivos que, por sua vez, nos fez compreender a necessidade de ser um docente que planeje aulas a partir de práticas metodológicas em que se privilegiam a interação, o dialogismo, e acima de tudo as perspectivas de formar alunos autônomos.

Neste sentido, nós professores precisamos estar abertos a um processo constante de ressignificação de nossas práticas pedagógicas e das relações entre o ensinar e o aprender para que sejamos capazes de intervir de modo mais eficaz para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e até mesmo socioemocionais dos nossos alunos.

Sendo assim, fez-se necessário pesquisar métodos mais atuais a fim de inovar nas abordagens dos assuntos, visando dar o máximo possível de oportunidade para que os alunos pudessem exercer seu protagonismo e senso crítico.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que orientem os professores para lidar com o uso dessas tecnologias na esfera escolar, assim como também incentivar a inclusão de recursos digitais nas práticas didáticas na disciplina de língua portuguesa. Assim, esperamos que essa proposta possa fornecer respostas para indagações existentes, além de servir como fundamentação e provocação para outros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Tereza Tedesco Vilardo. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva dos letramentos. In:____. SIMÕES, Darcília. **Língua Portuguesa e Ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

ALVES. L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas. Aracajú. V.8.N.3. 348-365-2020- Fluxo Contínuo.

ARAÚJO. Alcione Lino; FAHD. Plínio Gonçalves. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. In.: JÚNIOR, Francisco Pessoa de Paiva (Org.). ENSINO REMOTO EM DEBATE. 1 Ed. Belém-PA, 2020. P. 29-43.

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitorprofessor. In: MARINHO, Marildes. (Org.) Ler e navegar: Espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de leitura do Brasil, 2001.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas, ROCHA, Daniele Santos. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**. Bom Jesus da Lapa: Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, v.2, p.01-11, jan./dez.2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COPPI, Danielle dos Santos Mendes. **Projeto de letramento: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de língua portuguesa**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2016.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

COSCARELLI, C. V. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação**. ABAIf, Belo Horizonte- MG, n. 1,8, p. 33-56, 2018.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M.. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel/Unicamp & MEC. 2005.

LEMKE, Cibele Krause e IENKE, Ana Camila Gaspar. **O processo de formação docente a partir da análise de relatórios de estágio supervisionado em língua espanhola.** Revista Escrita. Vol. 5, 2014,pg.251-265.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita.* In.: **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In.: Gêneros textuais e ensino. (Orgs.). DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. São Paulo: Parábola, 2010, p. 24.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio: diferentes concepções.** In.: Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012, p. 33-57.

ROJO, Roxane letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: INES. Sicnorini (Org.). **Investigando a relação oral/escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RODINI, C.A; PEDRO, K.M; DUARTE,C.S. **Pandemia da covid-19 e o ensino emergencial:** mudanças na prática pedagógica. Interfaces Científicas. Aracajú. V.10. N.1, p. 41-57. Número Temático-2020. Fluxo Contínuo.

SILVA, Elaine Teixeira da. **MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O USO DO WHATSAPP.** In: XIV EVIDOSOL e XI Ciltec-online, 2017. VI Anais do Evidosol/Ciltec-online, 2017. v. 6. p. 1-6.

SILVANA DA SILVA VASCONCELOS, C.; DE OLIVEIRA FEITOSA, I.; LUCIO RODRIGUES MEDRADO, P.; BARBOSA DE BRITO, A. P. **O NOVO CORONAVÍRUS E OS IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA QUARENTENA. DESAFIOS** - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, n. Especial-3, p. 75-80, 22 abr. 2020.

SILVA, Joselma; GOULART, Isla do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. **ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.** Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021.

SOARES, Magda. **Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura**. Educação e Sociedade. Vol.23, n. 81, dez. 2002, p.143-16.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros/Magda Soares. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In.: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 133-147.

ZABALZA, A. Miguel. O Estágio. In.: **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014, 37-64.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me concedeu a vida, me protegeu e me deu força e coragem para concluir este trabalho. Obrigada, Senhor, por não desistir de mim, mesmo quando eu achei que não era merecedora do seu amor inexplicável.

Aos meus pais, por terem sido o maior motivo para eu nunca pensar em desistir do curso mesmo encontrando tantos obstáculos na vida acadêmica e pessoal.

À minha família, irmãos, sobrinhos e amigos que foram essenciais durante a minha trajetória por me incentivarem a lutar por este sonho e não permitirem que eu desistisse.

Ao meu irmão Ricardo Soares e ao meu sobrinho Jorge Ricardo pelas incontáveis vezes que foram me buscar e levar até a cidade vizinha para que eu pudesse pegar o transporte universitário.

Aos meus amigos, em especial, as colegas de classe e companheiras dos trabalhos acadêmicos, Clarice, Jaciara, Laíla e Tayse. Obrigada por terem sido luz, sinônimo de amizade e terem contribuído para o meu amadurecimento intelectual e pessoal.

Ao meu melhor amigo e irmão, Paulo Fernando, porque de todas as amizades que conquistei na UEPB, sem dúvidas, a tua é a mais linda e verdadeira. Conviver contigo por apenas 5 períodos de curso me rendeu mais aprendizado e momentos extraordinários do que todos os aniversários que eu comemorei.

À minha querida Luciene Santos, por ter me apoiado desde as primeiras ideias referentes a este trabalho e todos os estudos no âmbito acadêmico. Obrigada por ter se esforçado comigo, por sempre se dispor a ler os meus textos, por me encorajar e elevar a minha autoestima todas as vezes que eu desanimei em várias áreas da vida. Entre tantos, tu fostes a única a quem recorri e nenhuma delas me decepcionei. Espero, um dia, poder-te retribuir à altura.

Ao casal Rubens Dutra e Flávia Ferreira por terem me acolhido em sua casa nos últimos períodos da graduação que ocorreu de modo remoto. Obrigada pelo apoio, lar, amor, carinho e por acreditarem que eu tenho um futuro brilhante.

À minha querida orientadora, Professora Fátima Aquino, por aceitar me orientar, e dedicar seu tempo para dar-me todo auxílio necessário para realização desta pesquisa.

Por fim, aos professores Luana Lima e Antônio Flávio, pelas contribuições e ensinamentos enriquecedores adquiridos nos componentes curriculares do curso de Letras- Português.