



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**

**CENTRO DE LETRAS E ARTES**

**ESCOLA DE LETRAS**

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA**

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS  
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

**MARIA DE FÁTIMA DIAS DA SILVA**

**RIO DE JANEIRO**

**MARÇO DE 2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**

**CENTRO DE LETRAS E ARTES**

**ESCOLA DE LETRAS**

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LICENCIATURA**

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS  
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

**MARIA DE FÁTIMA DIAS DA SILVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como um dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciatura em Letras, realizado sob orientação do Professor Doutor Diego da Silva Vargas.

**RIO DE JANEIRO**

**MARÇO DE 2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**ESCOLA DE LETRAS**

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA**

**Ensino Remoto Emergencial na Pandemia de Covid-19: desafios para a  
educação linguística**

Por

Maria de Fátima Dias da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso

**BANCA EXAMINADORA**

---

(PROF. DR. DIEGO DA SILVA VARGAS)

---

(PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. GISELLE MARIA SARTI LEAL)

**RIO DE JANEIRO**

**MARÇO DE 2022**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus sobre todas as coisas.

Ao meu avô, José Álvaro Pereira Dias, que infelizmente não está mais entre nós por decorrência da Covid-19. Pessoalmente, foi procurando dar um sentido a essa perda e mais tantas que aconteceram ao longo desse período, em que nem pude concluir a faculdade presencialmente, que resolvi, de alguma forma, trazer a temática para meu TCC. Desde o início da minha graduação, meu avô foi uma das pessoas que mais esteve ao meu lado, mesmo já passando por boa parte das problemáticas de uma idade avançada. Ele se orgulhava, dizia aquelas coisas clichês de família de que eu tinha puxado a ele, e que se fosse mais novo e pudesse ainda dirigir, faria questão de atravessar a cidade e me levar à Urca todos os dias. Pequenas palavras piegas, mas pequenas palavras de apoio que fizeram uma diferença enorme na confiança de uma caloura ansiosa recém-saída da escola que não fazia ainda noção do que lhe aguardava pela frente no mundo adulto e universitário. Seu apoio foi indispensável e embora ele não possa me ver formada, não tinha como não mencioná-lo aqui.

Aos meus colegas de curso Fernanda Henrique Fraga e Matheus Rodrigues da Silva, que embora tenham me feito pagar vela inúmeras vezes (e eles vão negar), estiveram do meu lado desde o início do curso e me apoiaram até o final, mesmo nos momentos mais turbulentos. A amizade deles é uma das melhores coisas que levo da faculdade.

Por fim, mas não menos importante, ao meu orientador, Diego da Silva Vargas e à professora Giselle Maria Sarti Leal que para além de lecionarem as disciplinas aos quais eram responsáveis na graduação de forma aprofundada e terem preocupações com as questões dos docentes de língua, eram compreensivos e tratavam bem seus alunos e isso foi fundamental para estarem na banca deste TCC.

## RESUMO

DIAS, Fátima. **Ensino Remoto Emergencial na Pandemia de Covid-19: desafios para a educação linguística.** Rio de Janeiro, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso - Escola de Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama geral de como ocorreram as aulas de Língua Portuguesa, de forma remota, durante o período pandêmico, a fim de auxiliar professores atuantes da disciplina a compreenderem melhor os desafios impostos, estimulando a reflexão sobre como aprimorar as suas práticas de ensino. Para isso, foi feita uma pesquisa teórica, tendo como base estudos de diversos autores do campo dos Estudos da Linguagem, em especial, na perspectiva da Linguística Aplicada, com enfoque nos problemas sociais e linguísticos que reverberam no ensino de Língua nos ensinos Fundamental II e Médio. Entre os autores desse campo, destacam-se Ângela Kleiman, Roxane Rojo, e João Wanderlei Geraldi. Também foram utilizados como base, estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e seus usos nas escolas, como os trabalhos de Eloá Azzena Parada e Edméa Santos, entre outros autores. Foi realizada ainda uma pesquisa de campo, com caráter quantitativo e qualitativo, através de um questionário feito pelo Google Forms, respondidos por estudantes e professores das redes pública e particular de ensino. Nele foi constatado que aconteceram as mesmas práticas e metodologias do ensino presencial tradicional, apenas improvisadas para se realizarem em computadores, como será visto adiante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Remoto Emergencial (ERE); Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Educação Linguística; Letramentos.

## **ABSTRACT**

This work aims to present an overview of how Portuguese language classes took place during the pandemic period, in order to help active teachers of the discipline to better understand the challenges imposed, stimulating reflection on how to improve their teaching practices. For this, a theoretical research was carried out, based on studies by several authors in the Language area, in particular, from the perspective of Applied Linguistics, focusing on the social and linguistic problems that reverberate in the teaching of Language in Elementary and High Schools. Among the authors in this area, Ângela Kleiman, Roxane Rojo, and João Wanderlei Geraldi stand out in this research. Studies on Information and Communication Technologies (ICTs) and their uses at schools were also used as a basis, such as the works of Eloá Azzena Parada and Edméa Santos, among other authors. A field research was also carried out, with a quantitative and qualitative character, through a questionnaire made by Google Forms, answered by students and teachers from public and private schools. It was found that the same practices and methodologies of traditional face-to-face teaching were applied, only improvised to be carried out on computers, as will be seen below.

**KEYWORDS:** Emergency Remote Teaching (ERT); Information and Communication Technologies (ICTs); Linguistic Education; Literacies.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO .....</b>	<b>p.7</b>
<b>2.REFERENCIAL TEÓRICO</b>	
2.1 Informatização das Escolas e Modalidades de Ensino Mediadas pelas Tecnologias .....	p.9
2.2 Problemas Escolares em Relação à Educação Linguística e Práticas de Letramento.....	p.14
2.3 A Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Emergencial.....	p. 20
<b>3.METODOLOGIA .....</b>	<b>p.23</b>
<b>4.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
4.1 Resultados da Pesquisa com Estudantes .....	p.26
4.2 Resultados da Pesquisa com Professores .....	p.29
4.3 Diferenças e Similaridades Entre os Grupos .....	p.34
<b>5.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p.37</b>
<b>6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>p.39</b>

## 1.INTRODUÇÃO

A partir do final de 2019, o mundo foi assolado por uma doença identificada pelo termo Covid-19.<sup>1</sup> Com forte propagação e sintomas sérios que levaram milhões de pessoas ao óbito, rapidamente decretou-se estado de pandemia. Contudo, por ser uma doença nova e mortal, a eliminação da mesma mostrou-se um desafio enorme à humanidade. Por isso, houve uma série de mudanças significativas no modo de vida da humanidade,

o mundo mudou em uma velocidade estonteante. A pandemia que se seguiu mudou desde a forma como trabalhamos até os tratamentos médicos disponíveis para nós (BALL, 2022, s/p.).

Com isso, foi recomendado que as pessoas passassem o maior tempo possível isoladas em casa para não se contaminarem. Foi preciso evitar aglomerações, principalmente em lugares fechados, andar de máscara, higienizar as mãos constantemente, lavar o que chegava da rua, entre outras medidas restritivas. Tudo para se evitar um possível contágio. Assim, muitos trabalhos começaram a se desenvolver de forma remota no que foi chamado de *homeoffice*, sendo imprescindível o uso de computadores para que se realizasse tal modalidade de emprego. A comunicação com outras pessoas se deu também, entre os que podiam se manter isolados, na maior parte do tempo, através da *internet*. As desigualdades sociais foram acentuadas entre os grupos que conseguiam um ótimo acesso à rede e aqueles que sequer tinham dinheiro para comprar qualquer aparelho (BALL, 2022).

Essa realidade chegou também à escola, que passou a existir, por um longo período, através da educação totalmente remota, como veremos ao longo do trabalho. O espaço digital, com a pandemia, tornou-se um dos ambientes fundamentais para as pessoas se comunicarem. A escola, sendo um importante espaço na vida dos estudantes, perdeu, por algum tempo, seu *status* exclusivo de lugar físico, o que, inclusive, teve uma grande importância na construção do aumento da troca intensa de informações via *web* na pandemia.

Os amigos e os professores se tornaram figuras distantes fisicamente dos alunos que não puderam estar na escola,<sup>2</sup> tendo a tela como principal meio para se comunicarem. Dúvidas que podiam ser tiradas em sala de aula, dependem da

---

<sup>1</sup> No dia 24 de Fevereiro de 2022 havia um somatório total de 28, 5 milhões de casos no Brasil e 647 mil vítimas fatais. Desses, 96 mil casos diários e 956 óbitos no dia, até as 14 horas e 38 minutos, por decorrência da COVID-19. Fonte: Consórcio dos veículos de imprensa.

<sup>2</sup> Atualmente há uma prevalência do ensino híbrido e do retorno ao presencial, mas isso será explicado mais a fundo ao longo do trabalho.



conexão, de um botão que precisa ser apertado, de um microfone ou um teclado em perfeito estado. E aquele objeto de estudo chamado livro se acessa agora, muitas vezes, pelo mesmo meio com o qual se vê os colegas - a tela dos computadores, tablets, celulares etc.

É nesse cenário insólito que muitos docentes de Língua Portuguesa precisaram (e ainda precisam, em muitos casos) ministrar a normalmente já árdua tarefa de ampliar o conhecimento de língua materna de seus estudantes. Assim, este trabalho se propõe a estudar como o ensino dessa disciplina vem sendo aplicado remotamente para alunos em idade escolar, do sexto ano ao final do Ensino Médio. Levando em consideração que tal modalidade de ensino é muito nova e foi instaurada às pressas, o intuito é que este TCC apresente um panorama mais geral (e ainda inicial) desse momento, a fim de auxiliar professores de Português em atuação a compreenderem melhor os desafios que lhes foram impostos e de estimular a reflexão sobre como aprimorar as suas práticas de ensino.

Para isso, têm-se como base teórica estudos do campo da Linguagem, em especial, do Ensino-Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, com enfoque nos problemas sociais e linguísticos que reverberam no ensino de Língua nos ensinos Fundamental II e Médio. Assim, serão trabalhados conceitos como as noções de língua, gramática e linguística; as concepções de letramentos e de multiletramentos; além de pesquisas sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) e seus usos nas escolas.

Ao longo deste trabalho, primeiramente serão diferenciados os tipos de educação mediada por tecnologias digitais atualmente; depois, será analisada a situação do ensino de Língua Portuguesa normalmente no país, para por fim serem cruzados esses conhecimentos, junto a uma pesquisa com professores e alunos atualmente atuando pelo Ensino Remoto Emergencial - conceito que será explicado posteriormente -, montando assim um panorama da situação, com possibilidades de reflexões sobre os eventuais problemas encontrados.

## 2.REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1- Informatização das Escolas e Modalidades de Ensino Mediadas pela Tecnologia

Nesta seção, serão explicadas práticas de educação que mediadas por tecnologias. Isso porque, para que se compreenda o cenário geral do ensino durante a pandemia, é preciso, primeiramente, diferenciar as abordagens pedagógicas a respeito da utilização de aparelhos eletrônicos (além de outras mídias e tecnologias) na educação. Existem muitos termos para designar as práticas escolares que envolvem as novas tecnologias. Por isso, acabam muitas vezes se confundindo nos discursos educacionais. Contudo, é importante diferenciá-los por serem projetos diferentes de ensino, cada um com uma aplicação específica e práticas próprias.

A informatização das escolas envolve todo o processo de estudo que abrange o uso de tecnologias digitais. Dentro dela está inclusive o uso de sites em projetos desenvolvidos na escola presencial, como é possível compreender ao longo do livro de Eloá Azzena Parada, “TICs na Escola”.

Em seu trabalho, a autora foca em analisar estudos realizados sobre a área de uso das tecnologias de informação e comunicação na Escola, refletindo acerca de seus impactos educativos e sociais. Ela indica, logo na apresentação do texto, que as experiências relatadas no livro sobre o uso das TICs em sala vão desde suas próprias vivências, pois já trabalhou como professora escolar durante o momento de aumento dos recursos tecnológicos e acompanhante pedagógica de estudantes com necessidades especiais que estudavam através de instrumentos tecnológicos, a pesquisas sobre a aplicação de recursos digitais na educação presentes no banco de teses e dissertações da Capes.

Em relação às modalidades de ensino exclusivamente mediadas pelas tecnologias, atualmente, encontramos as seguintes: Educação a Distância e Ensino Remoto. Os parágrafos a seguir explicarão tais modalidades, além de trazerem um breve esclarecimento sobre o *homeschooling*, que é uma modalidade de educação que se dá fora do espaço físico da escola, mas não pode ser confundida com as outras. Elas majoritariamente fazem parte do processo de informatização escolar, mas vão além das práticas presenciais que envolvem as TICs. Dizemos majoritariamente, pois, como veremos ao longo do trabalho, em alguns casos, é

possível fazê-las sem o auxílio das novas tecnologias, ainda que sejam casos isolados.

A Educação a Distância (EAD) talvez seja o conceito mais conhecido e difundido. Entretanto, cabe enfatizar que nem todo ensino mediado por computadores ou por tecnologias se configura como efetivamente Educação a Distância. Para ela acontecer, é necessário um trabalho em que

docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas (SANTOS, 2022, p. 63).

Edméa Santos, e demais autores da área, como Aaron Bond, defendem que a EAD precisa acontecer com metodologias próprias, pensadas para otimizar a educação para alguém que não consegue conversar direta e pessoalmente com seu professor. Assim, a EAD é bastante importante para levar o ensino a quem mora longe de instituições de qualidade, como universidades federais ou para os trabalhadores, que muitas vezes, ocupados o dia inteiro, não têm tempo para ir a uma instituição de ensino em horários regulares.

O artigo de BOND et al. (2020), *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, trabalha com uma vertente do EAD denominada de *Educação Online*. Sobre ela, os autores dizem que “o que sabemos por pesquisa é que a Educação Online eficaz resulta de um planejamento (...) cuidadoso, usando um modelo sistemático para design e desenvolvimento” (BOND et al., 2020, s/p., tradução nossa). Os autores não se fecham a uma explicação específica do termo, mas para contextualizar melhor, pode-se levar em consideração também um trabalho de Edméa Santos onde se explica que a Educação Online ocorre por meio de uma gama de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais que potencializam a interação comunicacional e a troca de conhecimento no meio eletrônico (SANTOS, 2009).

Nessa modalidade, são enviados aos alunos, além de textos acadêmicos tradicionais, materiais de ensino com uma linguagem mais leve e dialógica através de recursos digitais diversos. Os cursos EAD, para acontecerem com qualidade, também devem oferecer treinamento aos seus docentes e discentes, além de possuírem um suporte acessível em tempo integral para que alunos possam tirar

suas dúvidas tanto quanto ao funcionamento das aulas quanto em relação aos conteúdos estudados.

Entretanto, cabe destacar que Educação a Distância, diferentemente do que pensa o senso comum, não depende necessariamente de meios digitais para ocorrer, por isso a Educação Online é apenas uma de suas vertentes. Embora a EAD seja majoritariamente utilizada hoje em dia através de TDICs, (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), também pode ser realizada através das tradicionais TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação que não são necessariamente digitais, tais como cartas e televisores (CASTELLS, 1996), como acontecia no caso de cursos por correspondência ou no programa Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

Há ainda, atualmente, cursos profissionalizantes por correspondência que, embora estejam sendo pouco procurados, ainda existem, sendo oferecidos por instituições pioneiras aqui no Brasil, como Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro. Eles surgiram oferecendo formação técnica via cartas. Os cursos mandavam fascículos com explicações e os estudantes poderiam mandar suas dúvidas por escrito, tudo pelos correios. Seu público era formado por profissionais de rotinas intensas e baixa escolaridade, que precisavam aprender rapidamente como desempenharem melhor seus trabalhos, entre os profissionais formados por tais cursos, os técnicos de eletrodomésticos, por exemplo, que morassem longe de centros urbanos onde havia uma maior concentração de cursos técnicos presenciais costumavam recorrer a uma formação por correspondência (RODRIGUES, 2012).

Também, ao contrário do que pode parecer, o Brasil possui um órgão público para o desenvolvimento da EAD, a SEED - Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) -, a qual está vinculado, por exemplo, o programa da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Há ainda um programa público chamado Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que procura a introdução de TDICs “como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem” (PARADA, 2016, p.27) para o ensino realizado a distância como também para o presencial.

Embora ainda seja pouquíssimo aplicada na Educação de Jovens e Adultos, encontrando-se mais em cursos supletivos particulares, já há, na Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro, um projeto de EJA remoto e regulamentado, com o apoio

da Fundação Cecierj. O Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Cecierj desenvolve a implementação de cursos públicos de EAD e ensino mediado por tecnologia. Sua finalidade é democratizar o acesso ao ensino público (RIO DE JANEIRO, 2002). Para isso, ela faz diversas ações, não só com a EJA; promovendo eventos que levam projetos acadêmicos ao grande público e estimulam a participação de jovens, como o programa Jovens Talentos, que insere estudantes de escolas públicas do ensino médio em pré-projetos de iniciação científica e a Caravana da Ciência, que leva exposições, jogos lúdicos e experimentos interativos a diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro. Há também um pré-vestibular social oferecido pela instituição; cursos de formação continuada via EAD; e a organização do consórcio CEDERJ, formado pelas instituições de ensino superior (IES) públicas do Estado do Rio de Janeiro, que oferece cursos de graduação públicos também através da modalidade EAD; além do projeto CEJA, que é a EJA - Educação de Jovens e Adultos em modalidade semipresencial.

É importante lembrar que de acordo com a LDB, parágrafo 4º, estudantes do ensino fundamental regular não podem estudar com essa modalidade, a não ser em casos de situações emergenciais, difícil acesso, ou quando se trata do EJA. Contudo, mesmo com a liberação do EAD para situações emergenciais, em que o aluno não consegue acessar presencialmente a escola, como no caso da pandemia, o que as escolas do ensino regular fizeram para se adaptar à realidade pandêmica envolveu outro processo. Para efetivar devidamente o que se denomina de Educação a Distância, com todas as especificações explicadas, seria necessário um período maior de transição do presencial e de preparação dos profissionais envolvidos.

As instituições de educação básica acabaram, então, implementando uma modalidade de educação remota bem diferente da EAD, sem oferecerem tempo de adaptação, nem mesmo uma metodologia diferenciada voltada para a situação específica de isolamento que os estudantes e professores enfrentavam. Assim, foi pensado o Ensino Remoto Emergencial ou ERE (BEHAR, 2020 apud CÔRREA e OLIVEIRA, 2020) como estratégia aplicada emergencialmente, às pressas, no contexto pandêmico, para que os alunos do ensino fundamental e da rede presencial, como um todo, no contexto emergencial da pandemia, não ficassem

muito tempo sem ter aula. O isolamento social é um de seus argumentos principais, mas também se levou bastante em conta a tentativa de fazer com que os estudantes ficassem sem aula pelo mínimo de tempo possível:

Muitas instituições optaram por cancelar aulas presenciais, incluindo atividades de laboratório e outras experiências de aprendizado, e mandaram que os docentes continuassem seus cursos de maneira *online* para ajudar a prevenir o espalhamento do vírus que causa a COVID-19. (BOND et al., 2020, tradução nossa)

Embora implementado oficialmente no país pela lei 14.040 de 18 de Agosto de 2020, desde o início da disseminação do coronavírus, por volta de Março de 2020, pode-se observar escolas de educação básica públicas e privadas rapidamente tratando da sua implementação, conforme aponta uma reportagem da BBC “Ensino Remoto na Pandemia” que investigou a condição desta modalidade de ensino no país desde março de 2020 (SOUZA, 2021).

Os colégios só começaram a se flexibilizar quando se passaram diversos meses sem que o problema da pandemia fosse solucionado. A partir daí algumas escolas decidiram adotar o que está sendo chamado de ensino híbrido, de diversos modos: o mais comum foi o em que alguns estudantes passam uma semana em aula presencial, de máscara e afastados, pelo menos em tese, e outros ficam em casa, seguindo com o ERE até a semana acabar. Começando a semana seguinte, os grupos se revezam e assim sucessivamente. O professor, nesse caso, trabalharia ao mesmo tempo na sala presencial e nas salas virtuais.

Vale destacar que teoricamente o ensino híbrido necessitaria, além de estrutura para as aulas presenciais, de disponibilização de materiais e acesso à rede para as aulas *online*; suporte técnico e pedagógico; formação na modalidade para professores; organização dinâmica dos processos de ensino levando em consideração sua diferente ambientação; e utilização de diversas linguagens. (Ensino..., 2021). Ou seja, o ensino híbrido em teoria deveria ser um pouco diferente de um mero processo de transição do ERE de volta para o presencial.

É importante ainda, não confundir nenhum deles com o problemático projeto de educação domiciliar. Ainda que o ensino remoto esteja repleto de problemas, ele é vinculado a uma instituição especializada de ensino, o que não ocorre no caso anteriormente mencionado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). A educação domiciliar, ou *homeschooling* visa a uma aprendizagem guiada pelos pais, sem auxílio de um profissional devidamente formado na área, o que para além dos

possíveis abusos decorrentes da falta de fiscalização desse ensino, ainda pode limitar o conhecimento dos conteúdos e valores que a sociedade demanda, limitando também as chances do estudante ascender socialmente, se integrar ao coletivo democrático de pessoas que formam parte de uma cidade, uma nação, do mundo, e principalmente dificultar a compreensão de diversos conhecimentos, uma vez que pais leigos em educação não são obrigados a aprender técnicas e metodologias de ensino.

Assim, explicadas as diferenças entre as diferentes modalidades de ensino remotas, o trabalho prosseguirá nas próximas seções com enfoque no ERE. Serão investigadas suas particularidades de acordo com o que os aportes teóricos revelam, e também o que revela a pesquisa de campo, trabalhada mais adiante. Sendo assim, as análises sobre o ensino em contexto pandêmico nesse trabalho, salvo quando especificado, se referem ao Ensino Remoto Emergencial.

## **2.2- Problemas Escolares em Relação à Educação Linguística e às Práticas de Letramento**

Nesta seção, serão identificados problemas, presentes nas aulas de ensino de Língua Materna, que vêm desde antes do ensino remoto: o padrão comportamental que se espera dos alunos; a apresentação de supostas verdades absolutas; o método tradicional; a falta de amparo ao docente; resumindo, problemas da escola como um todo que reverberam na área de Linguagens. Consequentemente, insiste-se em focar exclusivamente na gramática tradicional ignorando outras gramáticas e outras formas de estudar a língua, como será visto adiante. Tal identificação será feita porque é necessário compreender as problemáticas que já existiam, antes de mergulharmos nos problemas específicos do ERE.

Embora caiba “à escola - enquanto instituição legítima de produção e transmissão da cultura - permitir elementos que resgatem a experiência e espontaneidade dos indivíduos” (PARADA, 2016, p.67), tendo assim, um grande potencial de mostrar aos estudantes diferentes perspectivas da realidade, muitas vezes, as intuições escolares acabam trabalhando exatamente ao contrário, tentando encaixar seus alunos em um único padrão comportamental e de pensamento: o mesmo desde as origens da escola moderna, entre os séculos XVI e

XVII, chamado até de “camisa de força” (ALVES, 2005, p.624). No que se refere ao ensino de Português, a situação não é diferente.

Diversos trabalhos no campo do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Literatura, como os realizados por Ângela Kleiman (1995), Roxane Rojo (2009), e João Wanderley Geraldi (1991) mostram que, nas aulas presenciais, tradicionalmente são trabalhadas sempre as mesmas questões de gramática normativa, os períodos literários e os modelos de redação para vestibular. Assim, enfadonhamente, na maior parte das escolas, costumam-se resumir as práticas de linguagem a esses conteúdos trabalhados nas salas de aula, segundo o método dito tradicional.

Tal método coloca os professores como fonte única e privilegiada de dados, algo que João Wanderley Geraldi, em seu livro *Portos de Passagem*, chama até de *fetichização*. Ele ainda diz que “na escola, (...) o que é hipótese na ciência, vira verdade absoluta, conteúdos de ensino não vivem na provisoriidade da ciência” (GERALDI, 1991, p. 105). Ou seja, a escola tradicional procura ensinar verdades absolutas, quando nem a própria ciência admite a existência de tais.

O autor cita diversos exemplos de como isso se dá nas aulas de Português, como na prática de leitura textual, em que os alunos precisam ler um texto em voz alta da mesma forma que o professor, como se fosse a única forma de vocalização do texto possível; ou ainda a concepção do ensino gramatical normativo como a única coisa que realmente importa no ensino de língua e que deve ser plenamente compreendida, ou melhor, decorada. Tal perspectiva pode complicar o trabalho dos próprios professores que, como humanos, não conseguem deter toda a verdade acerca da matéria que lecionam, ainda que em somente um aspecto específico da mesma.

Além disso, tal abordagem ainda é antagônica no sentido de que se insiste “na falta de formação do docente como um dos aspectos centrais para a má qualidade de ensino do país” (PARADA, 2016, p. 95). Ou seja, nos moldes atuais do ensino brasileiro, além de um salário baixo, exige-se demais dos mesmos profissionais, sem dar amparo a eles. Um professor de Português quando se encontra em dúvida, em busca de respostas sobre a língua supostamente universais e imediatas, acaba procurando a gramática normativa, e não um estudo mais aprofundado. Embora o ensino normativo cobre de tais profissionais essa postura de



atuar como um fornecedor de respostas imediatas e supostamente irrefutáveis, a missão do professor deveria estar mais focada em construir o conhecimento junto com os estudantes, em “ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (...) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 1991, p. 112).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) admitem que a metodologia tradicional de ensino vigente nas escolas desde antes da metade do século XX, quando ocorre a universalização da educação básica nas nações do terceiro mundo, ignora as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. É importante se reconhecer essa universalização como um primeiro passo para a democratização do acesso à escola. Entretanto, a mesma não se transformou para receber seu corpo discente ampliado como deveria.

Para compreender melhor, basta pensar que os PCN, elaborados no fim do século XX, indicavam que, além do ensino tradicional escolar brasileiro já estar defasado em relação às tecnologias de informação e comunicação daquela época, os altos índices de evasão e de repetência provavam o fracasso escolar nacional (BRASIL, 1998) e logicamente, a ineficiência da adoção do mesmo modelo de ensino aplicado gerações antes para uma camada muito restrita da sociedade.

Roxanne Rojo (2009) também já apontava que durante a primeira década dos anos 2000 não havia permanência escolar de grupos socialmente desfavorecidos, e gargalos nas séries iniciais de ciclo e nas “séries-diploma” tanto do ensino fundamental II como do Ensino Médio. As práticas educacionais tradicionalistas já estavam defasadas para atender uma grande parcela de alunos e até hoje continua-se insistindo nelas. Ainda por cima, trabalham com os textos a partir de uma visão bastante limitada que considera que “a escrita, seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p.22).

É de extrema importância que surjam alternativas que possam fazer as aulas da disciplina irem além de uma proposta antiquada e estreita, que não conversa com o mundo contemporâneo: “A multiplicidade, uma das marcas do mundo atual, convoca todos à distorção de olhares, maximização de percepções, escutas e odores, eclosão de paladares, para a vivência paradoxal, em dimensões atemporais e pluriespaciais” (BRUNO e PESCE, 2015, p.1).

E relação especificamente ao ensino gramatical, podemos notar que há uma clara dissonância com o que apontam as professoras Adriana Bruno e Lucila Pesce na citação acima, já que é extremamente restritivo e se apresenta em colégios tanto da rede pública quanto da rede privada. Além de se deixar o trabalho com o texto de lado, como aponta Kleiman (1995), ignora-se o fato de existirem diversas gramáticas que estudam a língua sob óticas diversas permitindo ter uma visão mais ampla de como ela opera nas pessoas e na sociedade.

Pode-se citar, por exemplo a gramática de usos, de Maria Helena Moura Neves, que relaciona os padrões normativos aos discursivos; as gramáticas descritivas, que possuem diversos autores como Mário Perini, por exemplo, e procuram descrever os mecanismos de funcionamento da língua em determinado contexto; ou a teoria da gramática universal, elaborada por Noam Chomsky que procura recursos gramaticais inatos à mente humana (COOK, *et al.*, 2014; NEVES, 2011; PERINI, 2000).

Na escola, trabalha-se somente a gramática normativa, cunhada por gramáticos tradicionais, que segue a ideia de norma-padrão, vislumbrando uma língua supostamente ideal, que por justamente ser ideal, não é falada realmente por ninguém. No máximo permeada pelo uso da norma culta, que não difere tanto dela por ser a forma de falar das elites com maior acesso às escolas. Importante que por sua vez ensinam às mesmas a gramática normativa em uma espécie de ciclo que se retroalimenta, diminuindo a importância de outras inúmeras variantes que existem na Língua Portuguesa.

Se não bastassem todas essas problemáticas, o modelo normativo de ensino gramatical “está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas” (SAUSSURE, 1916, p. 7). Ela funciona como uma categorização das formas consideradas certas de se falar determinado idioma a partir de uma classificação que se funda muito mais em prestígio social do que um estudo aprofundado sobre como se dá o funcionamento de um idioma.

Em contrapartida, há décadas, algumas universidades de Letras vêm trabalhando com formas diferenciadas de pensar os estudos sobre os usos linguísticos e as práticas de linguagem: uma é a educação linguística. Tal proposta de trabalho educacional “vem se difundindo no Brasil como forma de nomear uma

prática escolar que fuja do tradicional ensino de gramática focado em nomenclaturas e classificações” (VARGAS, 2020, p. 43). Ela trabalha menos julgando o que seria o modo certo ou errado de se falar e estuda o uso da língua: como ele se dá na sociedade; o porquê de se falar de um jeito e não de outro; e se pauta não só em textos escritos, mas também na língua em seu uso natural, na oralidade.

Apesar de se basear nos estudos teóricos acadêmicos da ciência Linguística, seu campo se constrói de modo interdisciplinar. Entretanto, mesmo o âmbito linguístico em si mesmo, como um todo, procura o conhecimento da língua, em sua forma e em seu uso pelos falantes, ao invés da mera deslegitimação de determinados termos como faz a gramática normativa tradicional.

Ferdinand de Saussure, um dos primeiros pensadores dessa ciência diz ainda que mesmo uma gramática comparada, muito mais investigativa sobre o funcionamento da língua do que a tradicional gramática normativa, “jamais se perguntou a que levavam as comparações que fazia, que significavam as analogias que descobria” (SAUSSURE, 1916, p.10). Saussure também diz que “a Linguística estática (...) pode ser chamada de *Gramática*” (SAUSSURE, 1916, p.156).

Em uma alusão à ineficácia do ensino gramatical frente ao linguístico, podemos observar que o trabalho de um gramático é estudar a língua como algo estático, “focado em nomenclaturas e classificações e de uma lógica reprodutora de trabalho com o texto” (VARGAS, 2020, p. 43). Contrariando esse viés, indicado como algo problemático, a ciência Linguística como um todo prova que os idiomas estão sempre se variando, modificando, perdendo palavras antigas e ganhando novas, com pronúncias que vão divergindo entre si, fora os casos de flexibilização de estruturas frasais.

Mesmo que muitos postulados de Saussure sejam primários se levarmos em conta o desdobramento acadêmico da Linguística, que deu origem a diversas correntes mais complexas que estudam o papel da língua desde dentro da mente do indivíduo, como na neurolinguística e na linguística gerativa, até nos mais complexos contextos sociais como revela a sociolinguística e a análise do discurso, ainda concorda-se (e cada vez mais) que a Linguística tem uma abordagem muito mais lógica e compreensiva de um idioma do que qualquer gramática normativa.

Marcos Bagno, um linguista brasileiro da atualidade, defende a ideia de educação linguística como possibilidade para um ensino de língua mais profundo e ao mesmo tempo mais voltado para a realidade do alunado. Junto de Egon de Oliveira Rangel, Bagno a chama de “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO e RANGEL, 2005, p.63).

E se não bastasse a alternativa linguística ao método tradicional de ensino do Português, existe o trabalho com as chamadas práticas de letramento, que podem ser abordadas em conjunto com a educação linguística. Antes de mais nada, o letramento é um processo inerente a qualquer ser humano que nasce em uma civilização letrada e vai além do conhecimento idiomático. A maioria dos grupos sociais atualmente está tão absorva em práticas de leitura, no que é chamado de “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991 apud KLEIMAN, 1995, p. 15), que nem percebe o fenômeno, por erroneamente considerá-lo simples frente a, por exemplo, uma leitura literária.

Sobre isso, Ângela Kleiman explica em seu livro “Os Significados do Letramento”: “Ela (a escrita, a leitura) integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido” (KLEIMAN, 1995, p. 7). Ou seja, a partir do contato com a linguagem, em uma sociedade atravessada pela escrita, conforme vão descobrindo os diferentes códigos de comunicação (ou como a semiótica pierceriana chama: os signos, unidades artificiais portadoras de mensagem) as pessoas vão desenvolvendo suas habilidades de letramento.

Cabe destacar que a leitura e escrita de textos verbais seria apenas uma forma de manifestação da linguagem, já que o reconhecimento de imagens, de formas geométricas ou até mesmo os comandos que se deve dar a um computador para que ele mostre o que o usuário deseja; tudo isso constitui práticas de linguagem e, portanto, de letramento. Roxanne Rojo define os letramentos como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos (...) ou outras modalidades de linguagem para gerar sentido” (ROJO, 2009, p. 10). Por isso, eles são múltiplos, podendo ser não só literários, como também midiáticos, visuais ou digitais.

Indivíduos letrados ainda podem moldar suas identidades de acordo com o letramento midiático. A abrangência é muito extensa, envolvendo diversos tipos distintos. Na escola, para a disciplina de Língua Portuguesa, as diferentes práticas de letramento são parte fundamental do conhecimento prévio que os alunos possuem em linguagem e que pode ser aprimorado nas aulas.

Trabalhar com os alunos as maneiras de usar os próprios aparelhos, perguntando quais seriam suas maiores dificuldades e pensando em meios inventivos de melhorar a comunicação entre estudante e professor, com aplicativos mais lúdicos e de menor gasto de espaço de armazenamento e internet, já seria uma ótima maneira de trabalhar o letramento digital com os estudantes, visando suas necessidades, e levando em consideração o contexto da aula, e todo o conhecimento semiótico necessário para dar os comandos mais simples em um computador, como clicar no ícone certo para determinada função. Além disso, alguma aula sobre ícones específicos de plataformas de ensino, que mesmo os mais jovens têm menos costume de usar, ainda seria bom para trabalhar semiótica e linguagem visual com os educandos. Também é interessante valorizar produções digitais de texto das novas gerações como as fanfics, blogs, páginas no twitter, que eles gostam e deixaria o ambiente da aula mais interessante, cumprindo um dos princípios da BNCC de forma não-banal, não se tendo outra opção.

Existem diversas pesquisas acadêmicas nesse ramo e a relevância de um ensino que trabalhe com as práticas de letramento é cada vez mais reconhecida. Contudo, a aproximação entre os conhecimentos gramaticais trabalhados na escola com o impacto social da escrita é relativamente recente, e levando em consideração a certa demora que existe para que o conhecimento universitário alcance a escola, pode-se inferir que o conceito ainda esteja sendo trabalhado de forma insuficiente nos colégios, ainda que a BNCC já oriente alguns materiais didáticos a seguirem esse tipo de ensino.

### **2.3- A disciplina de Língua Portuguesa no ensino emergencial**

Nesta subseção busca-se integrar o que foi abordado nas anteriores, chegando-se a conclusões teóricas para que, então, na próxima seção, comece a análise da pesquisa de campo. Os problemas apontados como recorrentes no

ensino tradicional presencial<sup>3</sup> são considerados nesse trabalho como repostos no ERE, pela sua característica de elaboração às pressas. Logo, com esse olhar, pode-se inferir que o ensino remoto também não trabalha formas de aplicar práticas de educação linguística e letramento nas aulas.

“A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (ROJO, 2013, p.13). Dessa forma, aparece o conceito de multiletramentos, que envolve não somente o letramento literário tradicional, como também o letramento digital e mais toda a “multiplicidade de linguagens, semioses, e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos” (ROJO, 2013, p.14).

O letramento digital é um processo de incorporação da cultura digital, bastante mediada pela escrita, mas também por mídias audiovisuais e signos da categoria ícone, desenvolvendo-se conforme a utilização de tecnologias digitais. Se refere a “usar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais da cultura digital” (GAROFALO, 2019, s/p.). O letramento digital e as diferenças nas modalidades de fala e escrita em diferentes meios podem abrir discussões riquíssimas, como por exemplo: o que há em comum e o que há de diferente entre *chat* e uma conversa falada; as diferentes linguagens usadas dentro de diferentes páginas da própria web, como uma rede social e um jornal; que podem se abrir para reflexões e debates sobre isso.

Contudo, como a adoção do ensino remoto emergencial, tais questões não foram devidamente trabalhadas, como é possível inferir a partir de um estudo da Universidade Aberta de Portugal:

Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade (BARROS, HENRIQUES e MOREIRA, 2020, p. 351).

Vale notar que tal estudo foi desenvolvido em Portugal, país considerado de primeiro mundo, com um sistema de educação conhecido por ser menos deficitário que o brasileiro, que possui mais desigualdades e diversidades sociais e geográficas (SASSE, 2021, s/p). Pode-se assumir que há uma probabilidade alta da situação por aqui ter sido ainda mais complexa.

---

<sup>3</sup> Vale frisar que o maior problema não é o ensino ser presencial, mas insistir no método tradicional, que funciona para poucos.

No Brasil, não foram identificadas grandes ações por parte da SEED, em âmbito nacional, ou mesmo de outros órgãos federais e estaduais que, ao que parece, preferiram ignorar as peculiaridades da educação a distância, replicando então a adoção da metodologia tradicional nas aulas de Português também no meio digital, trazida do presencial, mesmo já sendo longe do ideal manter tal forma de ensino mesmo no berço de sua prática, conforme o indicado nos PCNs. Assim, se problemas anteriores foram replicados, pode-se concluir que também foram ignoradas no ERE, as práticas de letramento e o ensino linguístico, independente de sua relevância acadêmica.

Sendo o ERE aplicado em plataformas diferentes das regulares, em que se necessita de um letramento digital prévio para acessá-las, apesar das adversidades pandêmicas, o ideal seria usar o contexto como pretexto para uma abordagem melhor a respeito dos letramentos durante a aula. E não somente falar sobre os digitais, mas também ampliar a discussão para os múltiplos.

Para isso, deveria ter havido investimentos tecnológicos nas diversas redes de ensino, como programas de amparo aos alunos em vulnerabilidade social com acesso dificultado à *internet*, melhorias públicas nas redes e suporte aos corpos docente e discente no sentido de lhes orientar a como utilizar as máquinas digitais para uma aprendizagem otimizada. No contexto específico da educação linguística, em um momento social tão delicado em que são necessárias habilidades multiletradas para se ter acesso à educação, a postura dos órgãos de educação de não oferecer apoio efetivo, na prática, à realização de um ensino remoto de qualidade e inovador nas escolas, focando apenas em um aspecto único de letramento, ao invés dos múltiplos necessários em nossa sociedade, pode ser considerada somente uma coisa: um caso severo de omissão.

### 3. METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho de conclusão de curso, foi empregada uma pesquisa bibliográfica, apresentada anteriormente, e uma de campo, com caráter quantitativo e qualitativo. A ideia foi recolher dados bibliográficos sobre o que já se sabe a respeito dos temas anteriormente discutidos e cruzar essas informações com questionários aplicados via Google Forms, com alunos e professores de Português do sexto ano do Ensino Fundamental ao Terceiro ano do Ensino Médio em Dezembro de 2021.

O questionário se dividiu em duas partes, com perguntas específicas para alunos e outras, distintas, específicas para professores. Tal divisão foi feita visando analisar as particularidades de cada grupo no cenário do ERE, em que pontos se diferem e em quais aspectos se complementam.

A pesquisa foi divulgada na internet, através das redes sociais *Facebook* e *Instagram* e também dos *stories* do aplicativo de conversas *Whatsapp*, em grupos de educação e diretamente com profissionais da educação envolvidos com a área de Linguagens e também com estudantes. Ninguém foi obrigado a participar. Quem se voluntariou para responder, só devia previamente aceitar o termo de compromisso, autorizando o compartilhamento das respostas, sendo essa, a identificação como estudante ou professor, e a identificação da série e da rede (pública ou particular) em que os respondentes estavam envolvidos, as únicas perguntas obrigatórias. Por questões éticas, o formulário não pedia os nomes de quem os respondia, nem o nome das escolas onde lecionavam ou estudavam, de forma a garantir o anonimato das respostas, procurando fazer com que ninguém se sentisse desconfortável em responder as questões.

Foram feitas perguntas de múltipla escolha e discursivas. Havia algumas poucas questões que consideravam uma auto-avaliação em notas de 0 a 10. O primeiro item perguntado era para saber se quem respondia era aluno ou professor. A partir daí, o questionário se dividia em dois. Para estudantes, a perguntas eram, respectivamente:

- Você é estudante de escola pública ou particular?
- Qual sua série?
- Você sentiu alguma diferença na maneira como as aulas de Português eram explicadas durante o período remoto? Conte um pouco sobre isso:



- Você teve colegas que abandonaram a escola nos últimos dois anos?
- Os materiais de ensino (textos, vídeos, slides, etc) foram os mesmos do presencial ou houve algo de novo nas aulas de Português?
- De 0 a 10, como você avaliaria a sua experiência de assistir as aulas de Português à distância? (com uma régua com os números de zero a dez abaixo, e um espaço para, quem quisesse, justificar).
- Atualmente, sua escola adotou o ensino híbrido, permanece completamente no ensino remoto, ou retornou totalmente ao presencial?
- De 0 a 10, quanto você acha que seu desempenho nas aulas de Português melhorou do ano passado para o momento atual? (também com uma régua numérica e espaço para justificativa).

Já, para professores, as perguntas foram:

- Você leciona na rede pública e/ou privada?
- Para quais séries?
- Qual(is) eixo(s)? (Gramática, Literatura ou Redação).
- Você já teve algum tipo de formação para ministrar aulas remotas?
- Você sabia utilizar recursos educacionais digitais? Teve alguma dificuldade? Conte um pouco:
- A orientação da(s) escola(s) foi de manter exatamente o mesmo conteúdo previsto para o ensino presencial ou houve adaptações? Se sim, como elas foram?
- O letramento digital, necessário para que as próprias aulas ocorressem, foi trabalhado com os alunos?
- De 0 a 10, como você avalia suas aulas ministradas remotamente: (com régua numérica e espaço para justificativa).
- Atualmente você ainda leciona remotamente, e/ou precisa ministrar aulas híbridas e/ou já dá aulas totalmente presenciais? Quais as vantagens e dificuldades?
- Houve evasão escolar nas turmas com as quais você trabalha?
- Se sim, a que você atribui essa evasão?

O objetivo de separar o questionário em dois era esmiuçar a análise, procurando ouvir os dois lados da sala de aula e quais seriam suas perspectivas. As questões procuravam tanto sondar aspectos conteudísticos das aulas como avaliar o contexto do ERE de forma geral. Assim, poderiam ser cruzados os dados na construção das reflexões sobre o que foi encontrado.

Vale destacar que, quem respondeu, não precisava se preocupar com respostas certas ou erradas, e que o parâmetro principal das mesmas seria a experiência pessoal de cada um no ensino remoto. Por isso, previamente foi considerada a hipótese de que as perguntas autoavaliativas, por exemplo, teriam respostas que endossariam a real experiência dos alunos e professores. Sendo assim, a ideia inicial era que alguém que disse que teve um pouco dificuldade na realidade teria mais do que o que foi admitido.

## 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

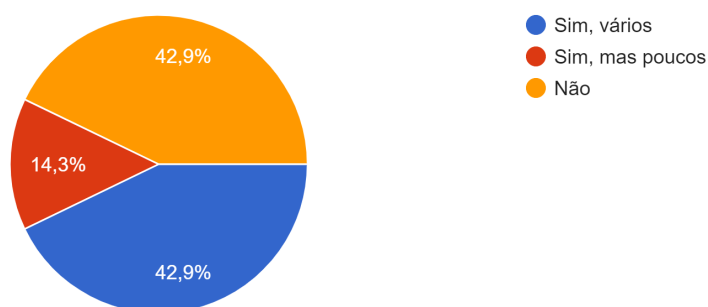
### 4.1 Resultados da Pesquisa com Estudantes

Nesta categoria, houve um total de sete envios, sendo seis estudantes de escolas públicas e apenas um de escola particular. Os estudantes eram de séries diversas, tendo apenas o terceiro ano se repetido em três respostas.

Quando perguntados se conheciam colegas que abandonaram a escola nos últimos anos, a maioria respondeu que sim.

**Figura 1** - Gráfico com percentual de estudantes que conheciam casos de evasão.

Você teve colegas que abandonaram a escola nos últimos dois anos?  
7 respostas



Fonte: elaborado pela autora no Google Forms

O dado é alarmante visto que se somente um estudante tivesse conhecido alguém que abandonou a escola já seria um problema. E assim como os altos índices de abandono escolar comprovaram o fracasso escolar nacional quando foram publicados os PCN de 1998, a partir daqui já temos a triste comprovação de que a maneira com que o Ensino Remoto Emergencial está sendo aplicado não funciona para todos.

Havia também uma análise a respeito da diferença na maneira com que as aulas de Português foram apresentadas durante o período remoto. A maioria até respondeu que houve mudanças sim, porém para pior. Para mostrar melhor a situação, segue uma resposta que ilustra bem o cenário geral no ensino público: *“Sim (houve diferença), na minha escola(...) não houve acompanhamento de professores através de videochamadas, nós recebíamos o material, resolvíamos as atividades e enviava. Não tinha acompanhamento nas aulas, e os conteúdos*

*ficavam na responsabilidade do aluno se aprenderia ou não*". Aqui já é possível observar que, com certeza, não foi aplicada a modalidade EAD, pois não houve o amparo necessário ao corpo discente que envolve a aplicação da mesma, conforme BOND et al. (2020) previam que iria acontecer. Eles diziam que até mesmo os profissionais da própria Educação a Distância "não serão capazes de oferecer o mesmo nível de suporte para o alunado em um tempo tão curto de preparação" (BOND et al., 2020, tradução nossa).

Já o estudante de escola particular disse que a maior diferença havia sido a adaptação ao estudo através de plataformas tecnológicas: *"As aulas de português na minha escola foram bem diferentes, a minha maior dificuldade não foi do professor passar o conteúdo, mas foi por causa que essa adaptação levou a uma desconcentração para estudar a matéria por causa de estarmos rodeados de equipamentos tecnológicos, um ambiente que eu não estava acostumado a estudar."* Isso evidencia a diferença entre o sistema público e o privado. Contudo, mesmo no ensino particular, a abordagem da aula não ocorrer de modo a facilitar os estudos à distância é também um problema por si só. O ideal seria um ensino pautado em "planejamento e design instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático de desenvolvimento" (BOND et al., 2020, tradução nossa) com ênfase no letramento digital, levando em conta o contexto das aulas.

A seguir, os respondentes foram questionados a respeito dos materiais de ensino, se haviam sido os mesmos do presencial ou não. A maioria afirmou que houve mudanças, citando principalmente a entrega das atividades por e-mail, provas através de formulários digitais, vídeos explicativos, e apostilas sugerindo sites e conteúdos para consumir. Para exemplificar, um estudante disse: *"utilizamos de mais videos explicativos"*, enquanto outro: *"nas apostilas sugeriram sites e conteúdos para consumir"*. É positiva a informação de que houve algum movimento na direção de adaptar o estudo à sua situação, porém, é preciso levar em consideração que tais exemplos apareceram separados, cada um em uma resposta diferente. Logo, infere-se que houve um esforço provavelmente de cada professor, e não das escolas, ou do sistema educacional, o que indica previamente que os conteúdos gerais da escola provavelmente se mantiveram no que já era trabalhado anteriormente, sem abordar durante as aulas, de fato, temas caros à educação linguística e às práticas de letramento, apesar de, desde a publicação dos PCNs de

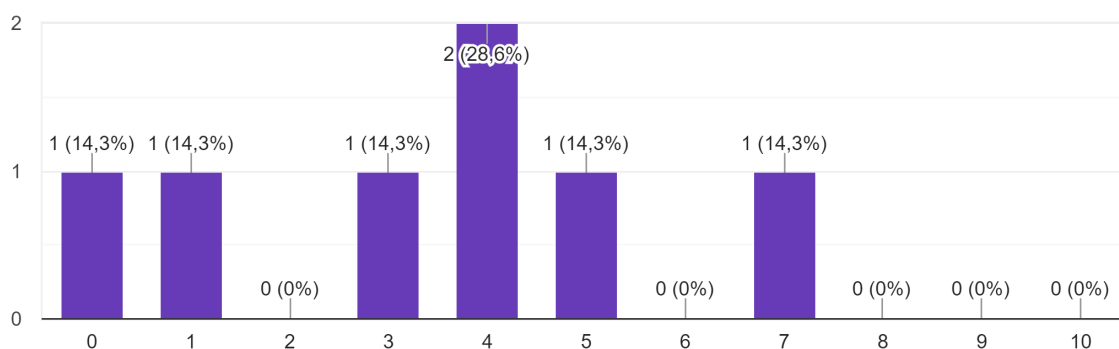
98, se discutir a inadequação do ensino gramatical como principal orientação das aulas (BRASIL, 1998).

Subsequentemente, o questionário pedia para que os alunos avaliassem sua experiência em assistir aulas de Português de forma remota.

**Figura 2** - Gráfico com as notas que os estudantes se deram por incidência

De 0 a 10, como você avaliaria a sua experiência de assistir as aulas de Português à distância?

7 respostas



Fonte: elaborado pela autora no Google Forms

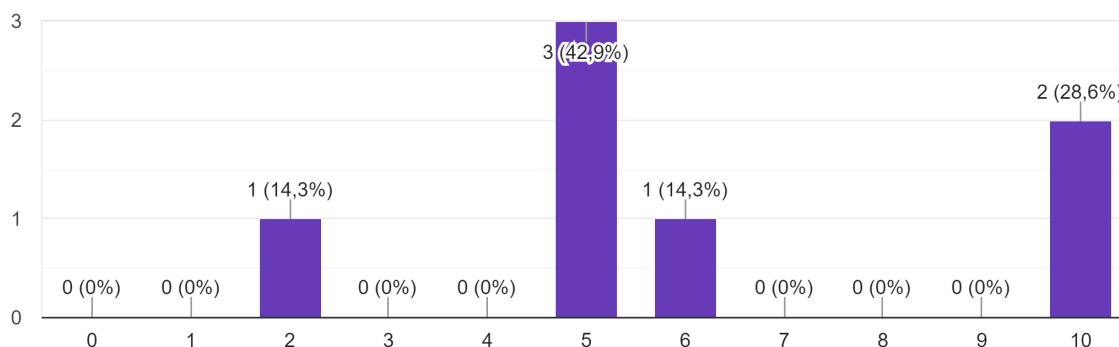
Levando em consideração que a nota foi atribuída pelos próprios alunos, esperava-se que exagerassem para mais, contudo, as notas variaram de 0 a 7, sendo 7 a única acima de 5 e atribuída por um único estudante. Isso é um indicador expressivo por si só do fracasso escolar na forma com que o ensino remoto de Português foi aplicado em boa parte do Brasil. Só três estudantes quiseram justificar a nota e, de acordo com o esperado, os estudantes não se culpabilizaram pelo baixo rendimento, mas informaram problemas de conexão, e dois alunos relataram que não tiveram aulas-síncronas remotas de fato e sim, momentos para tirar dúvida com os professores, como pode ser notado nas respostas: *“Difícil por eu não ter tido aulas online, apenas momentos para tirar dúvidas com a professora no app”* e *“não houve aulas ministradas pelo educador, acredito que a falta de assistência tenha sim prejudicado o aprendizado”*.

Em compensação, quando pedidos para avaliar seu próprio desempenho individual, as notas aumentaram, com duas incidências na nota 10.

**Figura 3** - Gráfico da autoavaliação de desempenho dos estudantes

De 0 a 10, quanto você acha que seu desempenho nas aulas de Português melhorou do ano passado para o momento atual?

7 respostas



Fonte: elaborado pela autora no Google Forms

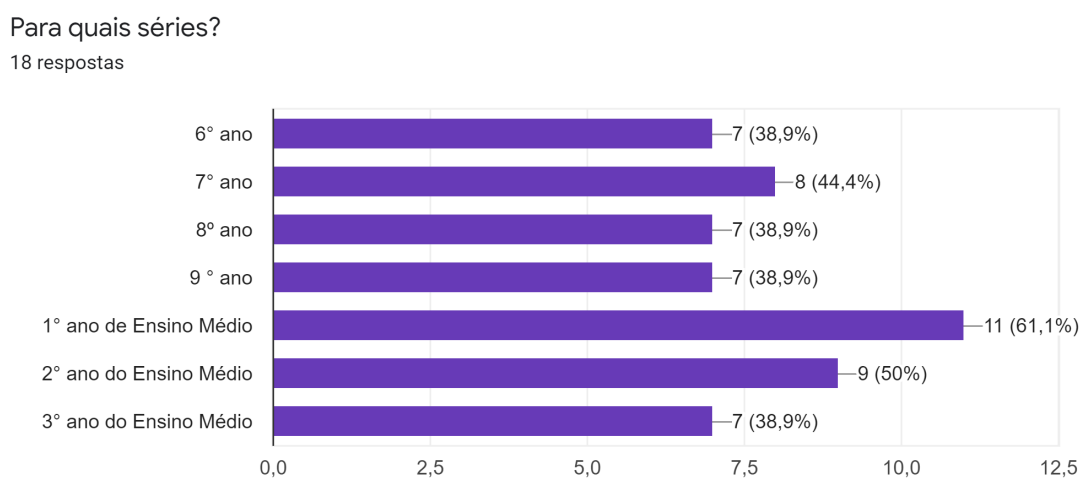
Contudo, apesar do enfoque estar nos próprios alunos que respondiam a essa questão, essas notas só corroboram o mencionado anteriormente, porque as avaliações variaram de 2 a 10, com a maior parte das autoavaliações abaixo de 10. Nessa questão, somente dois respondentes justificaram a nota, com as seguintes alegações: *“coloquei 10, pois sempre tive um ótimo desempenho nas aulas de português”*, ou seja, não por causa da maneira como as aulas foram ministradas no ensino remoto, e *“não teve muita diferença, já que o ensino não foi abrangente”*.

Ainda houve uma pergunta sobre em que condição está o ensino na escola de cada um atualmente (no momento de aplicação do questionário). Havia três opções de resposta múltipla escolha sobre os colégios: adotou o ensino híbrido; permanece no ensino remoto; retornou ao presencial. Do total, 57% respondeu que onde estudam foi adotado ensino híbrido; 43% informou que retornaram ao presencial, e nenhum aluno informou estar estudando apenas em ensino remoto no momento. É um dado interessante se visto do prisma do mal funcionamento do Ensino Remoto Emergencial no Brasil, contudo, vale lembrar que no início do ano de 2022, data da conclusão deste trabalho, a pandemia ainda não foi solucionada, de forma que seria importante se pensar na aplicação de aulas através do Ensino Remoto Emergencial ainda, desde que com um planejamento levando em conta as reais necessidades do alunado.

## 4.2 Resultados da Pesquisa com Professores

Nesse grupo, houve um total de 18 envios, sendo 13 de profissionais de escolas públicas e seis de escola privada, de forma que algum professor que respondeu ao formulário leciona nas duas redes.

**Figura 4** - Gráfico com a distribuição dos professores por séries em que lecionam



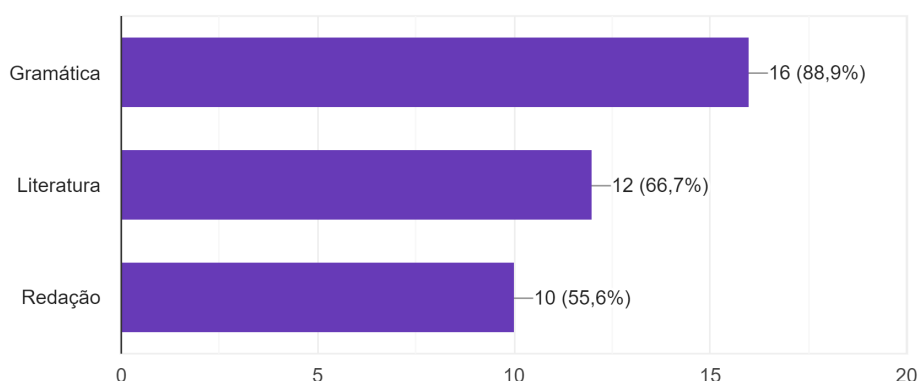
Fonte: elaborado pela autora no Google Forms

Os docentes atuam em séries diversas do sexto ano ao final do Ensino Médio, a maioria em mais de uma, com uma incidência levemente maior no primeiro ano do EM, que foi marcado como série de atuação por 61% dos respondentes. Também houve reincidência nos eixos de atuação, tendo 16 respondido que atuavam na área de ensino gramatical, 12 em Literatura, e 10 em Redação. Este último dado já reforçando a exagerada importância que as escolas dão ao eixo gramatical sobre os outros dois da área de Letras, sendo, provavelmente, onde mais os professores de Língua têm chance de atuar, já que ocupam a maior carga de tempo semanal de estudo.

**Figura 5** - Gráfico com as áreas de atuação

Qual(is) eixo(s)?

18 respostas



Fonte: elaborado pela autora no Google Forms

Quando perguntados se já tiveram algum tipo de formação para ministrar aulas remotas, a maioria respondeu que não. Dado alarmante, levando em consideração que, inclusive existe um programa nacional (PROINFO) que tem como um dos objetivos estabelecidos, por exemplo, “a incorporação adequada das novas tecnologias de informação pelas escolas” (BRASIL, 1997, p.3). Se a maior parte dos professores de Língua Portuguesa não teve nenhuma formação para ministrar aulas remotas, mesmo em um contexto em que isso se fez emergencialmente necessário, ainda se está longe de haver uma incorporação adequada das novas tecnologias de informação na matéria, ainda que a BNCC seja bem enfática em relação a isso.

A BNCC diz na sessão de Linguagens, por exemplo, que os alunos “devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias” (BRASIL, 2017, p. 475). Entretanto, sem oferecer preparo para os professores lidarem com isso, com um objetivo claro de contribuir de fato com a construção de conhecimento dos alunos em meio às suas necessidades, o que diz a BNCC sobre as TICs se torna inútil. Isso comprova a “ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas” (ROJO, 2004, p.1).

Na pergunta seguinte, era pedido que os professores falassem sobre as dificuldades que tiveram com os recursos educacionais digitais. De forma geral, a maior parte das respostas falava que, *a priori*, a maioria dos professores teve muita dificuldade, mas com o tempo, foram conseguindo “se virar”, como foi dito na palavra



de um deles, seja através do próprio uso, da ajuda dos filhos ou de cursos que os próprios docentes procuraram. Sobre este último exemplo, vale ressaltar que dentre os poucos professores que disseram ter alguma formação, alguns responderam isso, ou seja, nessa pergunta é possível perceber que a falta de apoio escolar é ainda maior do que já parece ser na questão anterior.

A seguir, os respondentes foram questionados a respeito das orientações escolares acerca de adaptações para o ensino remoto. Divergindo dos resultados das questões anteriores, a maioria dos professores respondeu, que sim, houve. Porém, analisando as justificativas, encontramos respostas como *“Houve adaptações decididas pelos professores. No geral, as adaptações foram para resumir o conteúdo para caber no formato digital”* e *“Houveram adaptações mas essas adaptações não foram orientadas pela escola. Eu fui adaptando os conteúdos de forma a ‘prender’ mais a atenção dos alunos”*. Ou seja, tais adaptações foram feitas em boa parte pelos próprios docentes sem apoio pedagógico escolar, o que reforça a ideia de que faltou orientação e amparo aos profissionais de educação na implementação do ERE no Brasil.

Em sequência, havia uma pergunta que foi feita da seguinte maneira : “O letramento digital, necessário para que as próprias aulas ocorressem, foi trabalhado com os alunos?”. Para tal pergunta, 50% respondeu que sim, outros 50% que não. Levando em consideração, a relevância que o tema deveria ter, metade dos professores informar que não foi trabalhado já é um problema por si só.

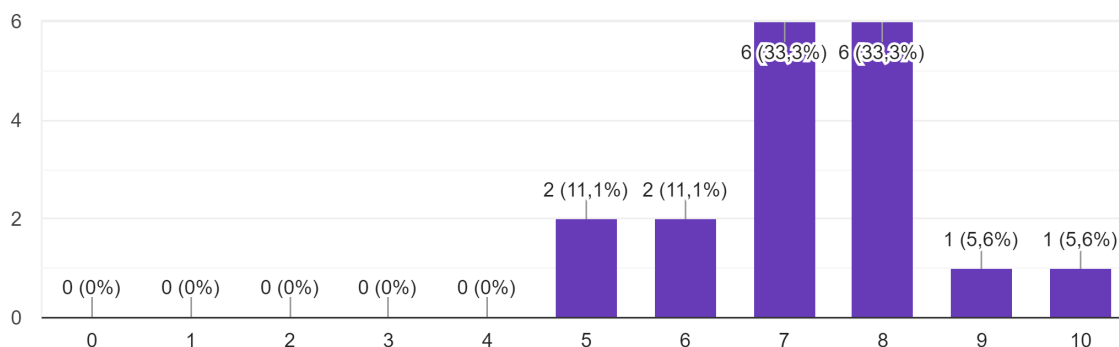
Porém, cabe observar que a pergunta não explica o que é letramento digital. Dessa forma, os resultados apresentam uma margem de erro larga, pois dependem da interpretação pessoal dos professores do que seria o letramento digital. E levando em consideração que “somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas” (ROJO, 2004, p.4), a hipótese é que o número de professores realmente trabalhando o conceito de letramento digital em suas aulas é ainda mais baixo do que aparenta.

Houve uma pergunta que pedia para os professores avaliarem as aulas ministradas, semelhante a como foi feito com os estudantes.

**Figura 6** - Gráfico da autoavaliação de professores

De 0 a 10, como você avalia suas aulas ministradas remotamente:

18 respostas



Fonte: elaborado pela autora no Google Forms

Na avaliação dos professores, as notas variaram de 5 a 10, com as maiores incidências nas notas 7 e 8, que ficaram empatadas, somando um total de 12 professores que escolheram elas. Entre as justificativas, muitos falaram que deram o seu melhor, embora várias vezes os alunos não conseguissem acompanhar. Foram justificativas um pouco irônicas, de certo modo, pois o básico da atividade docente é dar a aula para seus estudantes, mas podemos apontar ainda que provavelmente essa falha de comunicação se deveu também à severa falta de amparo da escola, que foi constatada nas questões anteriores.

Quando perguntados sobre a modalidade de ensino que suas escolas estavam adotando no momento em que a pesquisa foi realizada (Dezembro de 2021), a maioria dos docentes informou que tinha retornado ao trabalho 100% presencial, expressando um certo alívio por isso, coerente com a maneira com que o ERE se deu. Contudo, vale lembrar que a pandemia ainda não se encerrou, e ainda tiveram alguns docentes que afirmaram continuar a dar aulas remotas, seja em modelos totalmente remotos, seja em modelos híbridos, com alguns alunos tendo aulas presenciais, enquanto outros assistem remotamente, de acordo com o relatado. Ou seja, a postura das escolas precisa mudar, ainda que nesse momento, para que pelo menos parte do ensino remoto seja melhor trabalhada.

Vale notar que, mesmo com os riscos pandêmicos, o fato de os professores, em sua maioria, preferirem voltar ao presencial, só mostra como o ERE foi muito mal aplicado. Longe de uma experiência que poderia trazer inovações benéficas nos

sistemas de ensino, ficou a vontade de retornar ao que era antes, apesar de todos os problemas que já haviam e dos riscos encontrados nesse retorno.

Sobre isso, é interessante observar que ultimamente, em discursos diversos, como no apresentado no podcasts “Negócio Que Eu Quero”, do canal Futura, vêm sendo utilizado o termo “professor empreendedor”<sup>4</sup>, que incentiva professores a utilizarem suas próprias ferramentas sem apoio da escola (RECKZIEGEL e SILVA, 2022). Entretanto, ao contrário do que defende tal ideia, os resultados da pesquisa mostram que a falta de amparo pedagógico por parte das direções escolares aos professores de Português foi fator determinante para boa parte das dificuldades enfrentadas no lecionamento da matéria e seus eixos no Ensino Remoto Emergencial.

Havia também uma questão perguntando se havia ocorrido evasão escolar durante o período pandêmico nas turmas em que os docentes trabalhavam. A maior parte das respostas foi afirmativa, tendo só 6 dos 18 respondentes dito que não conheciam alunos que abandonaram a escola. As justificativas informadas envolviam “desinteresse pelos estudos remotos”, “falta de adaptações” e um processo de ensino-aprendizagem que “não foi totalmente inclusivo”. Tal dado é realmente preocupante, levando em conta que o acesso da população ao Ensino Fundamental e Médio somente “se tenha ampliado (...) nos últimos anos” (ROJO, 2009, p. 8). Mesmo a fala de Roxane Rojo sendo do ano de 2009, duas décadas é um tempo relativamente curto em perspectiva histórica. Uma queda nos índices de educação no Brasil significa assim o agravamento de algo já historicamente problemático.

### **4.3 Diferenças e Similaridades Entre os Grupos**

Nessa seção, serão cruzados os dados das respostas de professores e respostas de alunos. O objetivo é observar agora como o ensino de língua no ERE se deu no todo.

Primeiramente, houve uma diferença gritante na quantidade de respostas entre um grupo e outro. Provavelmente isso aconteceu devido à pesquisa ter sido realizada em Dezembro, período em que os alunos já estão entrando de férias. Em contrapartida, ambos os grupos tinham uma predominância de envolvimento com a

---

<sup>4</sup> Durante o podcast, é dito logo no primeiro minuto (00:57) que o professor deve aprender a “explorar renovações” sem mencionar um apoio por parte das coordenações das escolas para que os mesmos façam isso.

rede pública, o que faz sentido, levando em consideração os dados da primeira etapa do censo escolar 2021 que aponta que as redes públicas de ensino possuem o maior número de matrículas (BRASIL, 2021).

Quando os estudantes disseram ter sentido uma piora na qualidade das aulas de Português, cruzando com os dados informados pelos professores, achamos parte das causas: falta de formação para ministrar aulas remotas, conhecimento turvo acerca dos letramentos digitais. E, fazendo uma associação lógica, se a escola não oferece amparo aos docentes que lidam diretamente com os discentes, esses também encontraram-se desamparados durante o período remoto, o que piora ainda mais a situação em um todo.

Sobre as auto-avaliações de desempenho, previamente foi considerado que seriam um pouco mais baixas do que o informado, afinal, pela lógica, o próprio indivíduo normalmente não tenderia a diminuir a nota de si mesmo. Nesse aspecto, o resultado acabou, em alguns momentos específicos, saindo do previsto. Percebe-se que os professores tiveram um olhar mais otimista sobre a situação do que os estudantes. Tal perspectiva é positiva na medida em que foi pensada uma predisposição dos educadores para ministrar suas aulas da melhor forma possível frente às adversidades, como é indicado nas respostas em que docentes relatam terem corrido atrás de cursos para aprenderem a ministrar aulas remotas, lidar com letramento digital, e até mesmo ajuda aos que já sabiam.

Contudo, como já explicitado anteriormente, a escola em que eles trabalham que deveria ter oferecido tais cursos, assim como as universidades em que se formaram também precisam abordar mais temas como o letramento e o letramento digital. De qualquer forma, também é muito importante que os docentes, e agora falando de modo geral, se preocupem mais com a necessidade de seus estudantes, pois embora boa parte tenha se avaliado razoavelmente bem pelo seu esforço, a nota dos estudantes mostrou que tal esforço ainda não está realmente contemplando plenamente o alunado. Pois, afinal de contas,

ser letrado na vida e na cidadania (...) é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação à ela. (ROJO, 2004, p. 2)

Porém, há ainda a problemática do professor se ver como um ente mais importante e até mesmo perfeito, sem erros, do que realmente o é, que não pode ser

contestado e acaba vendo o aluno como mais imperfeito do que ele. Tal questão, que atravessa os diferentes sistemas de ensino, chamada por Geraldi de “capatazia” (1991, p. 112) é ruim para os alunos que acabam lidando com indivíduos que podem tender a traços de autoritarismo, assim como também para os próprios docentes, que não se permitem se colocar na posição de aprendizes e, assim, melhorar, e conseqüentemente, evoluir no exercício da profissão.

Por fim, mas não menos importante, vê-se a evasão escolar crescente confirmada por ambos os lados. Uma consequência horrível, mas esperável, diante do cenário constatado, que precisa ser revertida.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, com o objetivo de estudar como o ensino de Português vem sendo aplicado remotamente para alunos em idade escolar, do sexto ano ao final do Ensino Médio, identificou que, no cenário pandêmico, muitos docentes de Língua Portuguesa precisaram desenvolver, sem apoio educacional, formas de ministrar as aulas da matéria. Levando em consideração que o intuito do TCC em apresentar um panorama mais geral desse momento, visava auxiliar professores de Português em atuação, espera-se que a partir das reflexões acerca do que foi apresentado aqui, seja estimulada a reflexão sobre como aprimorar as práticas de ensino no país e mudar esse cenário encontrado.

O que acabou acontecendo na maior parte das escolas no Brasil foi simplesmente o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou seja, exatamente as mesmas práticas e metodologias do ensino presencial com metodologia tradicional, apenas improvisadas para se realizarem em computadores. O ensino remoto emergencial ainda foi bolado às pressas e sem preparo dos docentes e discentes para se adaptarem à nova realidade, mantendo as mesmas dinâmicas entre alunos e professores, já anteriormente problemáticas por gerarem uma espécie de confronto em sala ao invés da cooperação em prol do ensino que deveria ser o alicerce da atividade docente. Se na modalidade presencial, o rendimento dos estudantes já era baixo nas disciplinas de linguagem, na modalidade remota, com a escassez de amparo para sua efetivação, as coisas, logicamente, pioraram.

Como pôde-se constatar, enquanto o EAD em si é geralmente voltado para as necessidades do alunado e preparação dos professores, a maneira com que o ERE se deu no Brasil, divergiu completamente, se apresentando como mais um obstáculo que precisa ser superado para na realização das aulas. No caso do ensino de Língua Portuguesa, as possibilidades de trabalhar diferentes letramentos e perspectivas de linguagem, indicadas como ideais por diferentes teóricos de diversas áreas, indo desde Saussure, na Linguística, até Roxane Rojo e Angela Kleiman no Letramento e na Pedagogia são deixadas de lado, prevalecendo o, apontado como problemático, ensino gramatical normativo, somado a impecilhos de conexão e de contato geral com o professor para tirar dúvidas, conforme comprovado pela pesquisa de campo feita via internet através do formulário.

Não houve também alguma ação efetiva que fizesse as aulas aproveitarem o uso das TDICs para trabalhar multiletramentos ou sequer o letramento digital, ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveja isso para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual está inserida a matéria de Língua Portuguesa. Um documento que não condiz com a realidade prática.

Uma aula para Ensino Remoto deveria trabalhar muito mais concepções como o letramento do que insistir em um método que já funciona para poucos em sua modalidade base. E claro, como dito ao longo da seção teórica, apresentar outras gramáticas além da normativa em aula, também é imprescindível, a fim de contemplar alunos que podem ter uma dificuldade maior em gravar taxonomias, porém que apresentassem facilidade no raciocínio lógico e questões biológicas, aplicando alguns princípios da gramática gerativa ao invés da normativa, por exemplo. Apresentar outras perspectivas além da normativa, além de tornar o ensino remoto menos desgastante do que ele já é nas condições em que ocorre, ainda pode ser extremamente benéfico na modalidade presencial também, ampliando os conhecimentos dos estudantes acerca do funcionamento da própria língua.

Resta enfatizar que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, na modalidade que for, precisa passar por mudanças se quiser contemplar mais os educandos. Como este trabalho foi realizado antes do fim da pandemia, não se sabe ainda como o ensino se dará no futuro, porém, continuando o Ensino Remoto Emergencial ou não, as melhorias são de caráter imprescindível.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Gilberto Luiz. **Origens da Escola Moderna no Brasil** - A Contribuição Jesuítica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617- 635, Maio/Agosto, 2005.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da Educação Linguística no Brasil**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, n. 1, p. 63 - 81, 2005.

BALL, Peter. **Covid, 2 anos depois** - 5 coisas que descobrimos desde o início da pandemia. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59785767>>. Acesso em: 25/02/2022.

BARROS, Daniela; HENRIQUES, Suzana; MOREIRA, José Antônio Marques. **Transitando de um Ensino Remoto Emergencial para uma Educação Digital em Rede, em Tempos de Pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-354, Abril de 2020. Disponível em: <[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020\\_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%c3%a7%c3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%c3%a7%c3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf)>. Acesso em: 02/07/2021.

BOND Aaron; HODGES, Charles; LOCKEE, Barb; MOORE Stephanie; TRUST Torrey. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. *Educause Review*, 27 de Março de 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 17/08/2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Censo escolar 2021: primeira etapa. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, 2022.



BRASIL. Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, 1997. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 23/01/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**.  
BRASIL.

BRASIL. Lei 14.040, Brasília, 18 de agosto de 2020.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEM, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. **Docências na/com a contemporaneidade** - experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. *Perspectiva*, Florianópolis, v.33, n.2 , p. 589-611, Agosto de 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p589/31256>>. Acesso em: 17/08/2021.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. *Paz e Terra*, São Paulo, 1999.

Consórcio dos veículos de imprensa. **Mortes e casos conhecidos de coronavírus nos estados**. São Paulo: G1. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>>. Acesso em: 24/02/2022.

COOK, Vivian; NEWSON, Mark. **Chomky's Universal Grammar**. *John Wiley & Sons*, Nova Jersey, EUA, 2014.

CÔRREA, Ygor; OLIVEIRA, Raquel Migoni. **Ensino de Língua Portuguesa com a Mediação das Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia**. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18336>>. Acesso em: 15/04/2021.

**Ensino Híbrido** - entenda o conceito. *Revista A3 - UFJF*, 2021. Disponível em: <[GAROFALO, Débora. \*\*Como trabalhar o letramento digital nas aulas\*\*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18674/como-trabalhar-o-letramento-digital-nas-aulas>>. Acesso em: 21/02/2022.](https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/#:~:text=O%20ensino%20h%C3%ADbrido%20acontece%20quando.com%20per%C3%ADodos%20presenciais%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.&text=Eliane%20Borges%20explica%20que%20a,sempre%20por%20iniciativa%20do%20professor.>. Acesso em: 19/02/2022.</p></div><div data-bbox=)

GERALDI, João Wanderlei, **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Ed.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PARADA, Eloá Azzena. **TICs na Escola**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

PERINI, Mário. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2000.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Professores Empreendedores. Alzira Silva e Cristiano Reckziegel. Rio de Janeiro: Futura, 22/01/2022. **Podcast**. Disponível em: <<https://glo.bo/3FPVBYj>>. Acesso em: 26/01/2022.

RIO DE JANEIRO, Fundação CECIERJ, 2022. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/sobre/fundacao-cecierj/>>. Acesso em: 15/02/2022.

RODRIGUES, Camila. **Cursos por correspondência, hoje em desuso, recebiam mais de mil cartas por dia.** Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/16/cursos-por-correspondencia-hoje-e-m-desuso-recebiam-mais-de-mil-cartas-por-dia.htm>>. Acesso em: 26/11/2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola Conectada - os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Disponível em: <[https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)>. Acesso em: 23/01/2022.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD - um fenômeno da cibercultura.** Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

\_\_\_\_\_. **Escrevivências Ciberfeministas e Ciberdocentes - Narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

SASSE, Cíntia. **Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>>. Acesso em: 01/04/2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SOUZA, Felipe. **Ensino remoto na pandemia** - os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>>. Acesso em: 24/02/2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, **Homeschooling** - um debate fora de tempo. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-um-debate-fora-de-tempo/>>. Acesso em: 24/02/2022.

VARGAS, Diego. **Ensino e aprendizagem de leitura** - leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11091/7967>>. Acesso em: 01/10/2021.