

PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

<https://doi.org/10.29327/210932.12.1-5>

Jane Lemos Ravagnani
Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Letras,
Mato Grosso - Brasil
jane.ravagnani@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0002-9439-122X>

Olandina Della Justina
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de
Sinop, Curso de Letras, Mato Grosso - Brasil
olandina.dellajustina@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0003-4721-6370>

RESUMO: Este estudo analisa, sob o viés da Linguística Aplicada, o ponto de vista de professores que atuam com Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica da rede pública, mais especificamente no Ensino Fundamental II, sobre o ensino-aprendizagem e como se relacionam aos princípios teóricos dos multiletramentos (*The New London Group*, 1996; ROJO, 2012, entre outros), conjugados a ações que emergiram como forma de enfrentamento ao período de pandemia, deflagrado pela Covid-19. Diante do contexto em questão, gerador de mudanças na educação em sua totalidade, o estudo buscou reflexionar sobre o ensino-aprendizagem de LP em diálogo com os multiletramentos, que se manifestaram naquele momento de crise sanitária (Beraldo, 2020), sob a visão docente. O percurso metodológico foi de natureza qualitativa, que valorizou as vozes dos pesquisados (Bauer, Gaskell, 2002; Andrade, Hollanda, 2010) e de cunho etnográfico que preconiza o entrelaçamento de questões linguísticas e culturais escolares por meio do respeito à visão êmica dos participantes da pesquisa (Spradley, 1980; Watson-Gegeo, 1988), sendo os dados analisados com base na abordagem interpretativa. Assim sendo, os resultados apontaram experiências impactantes e desafiadoras, mas criativamente vivenciadas e transpostas por professores e gestores. Há indicações de possíveis caminhos para mudanças e adequações na práxis pedagógica do docente de LP. Além disso, as práticas engajadas com os multiletramentos estimularam um ensino-aprendizagem contextualizado e convergente com as demandas do cenário pandêmico e envolveu toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Multiletramentos. Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem.

PERSPECTIVES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS ON TEACHING-LEARNING IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: This study analyzes, from the perspective of Applied Linguistics, the Portuguese Language teachers' point of view in Basic Education in the public school, in Brazil, more specifically in Elementary School. It is on teaching-learning and how they are related to the theoretical principles of multiliteracies (*The New London Group*, 1996; Rojo, 2012 among other authors) combined with actions that emerged as a way of confrontation with the pandemic period, triggered by the Covid-19 health crisis. In that context, which generated changes in education as a whole, this research seeks to reflect on the Portuguese Language teaching-learning in dialogue with the multiliteracies manifested in the moment of pandemic (Beraldo, 2020) from teachers' perspective. The methodological course of the research was qualitative in nature, which values the voices of the participants (Bauer, Gaskell, 2002; Andrade, Hollanda, 2010) and of an ethnographic nature that advocates the intertwining of linguistic and cultural school issues through respect for the emic view of the participants researched (Spradley, 1980; Watson-Gegeo, 1988) and the data were analyzed based on the interpretative approach. Therefore, the results showed impactful and challenging experiences, but creatively experienced and transposed by teachers and managers. There are indications of possible paths



for changes and adjustments in the pedagogical praxis of Portuguese Language teachers. Furthermore, practices engaged with multiliteracies stimulated contextualized teaching-learning that converged with the demands of the pandemic scenario and involved the entire school community.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Multiliteracies. Portuguese Language. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Considerando a importância de registrar fatos históricos que afetaram a sociedade, o sistema educacional e, mais especificamente, o ensino e a aprendizagem de LP e como foram movimentadas as ações no período de pandemia para melhor compreender de que maneira o ensino e a aprendizagem foram influenciados, este texto foi construído.

A Covid-19 impactou de uma forma incisiva a vida de todos, sendo que, no Brasil, sentimos seus maiores efeitos no início de 2020 até a chegada da vacina à maior parte dos brasileiros, no final de 2021. Esse período avassalador afetou a educação de todas as instituições, deixou lacunas no ensino e, principalmente, na aprendizagem, exigiu a adoção de formas de ensinar pouco usadas até então, sendo que algumas ainda persistem no retorno presencial. Olhar para esses acontecimentos e seus impactos é uma forma de melhor compreender a trajetória do ensino e da aprendizagem de LP e todos os movimentos pelos quais passam a educação que se dividem em práticas temporárias ou aqueles que se tornam perenes.

O estudo sobre o ensino e a aprendizagem durante a pandemia é um tema complicado e pode ser ponderado a partir da visão de professores de LP que participaram de forma efetiva na busca de alternativas para o ensino escolar não cessar. Dessa forma, as práticas de multiletramentos foram fortalecidas, de algum modo, quando se fazia necessário evitar contato social direto com as pessoas, devido à crise sanitária mundial que, evidentemente, ecoou na vida de todos nós e interferiu nas práticas escolares.

A modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) foi uma alternativa para enfrentar o distanciamento social firmado em busca de proteção à vida e sobrevivência à pandemia. Por outro lado, foi um período de muitas aprendizagens (para docentes e discentes), especialmente em relação ao uso de tecnologias digitais, somados a outros desafios, devido à situação inédita pela qual o mundo passava e não sabia exatamente como lidar com ela.

Por se tratar de um momento sócio-histórico-cultural atípico, ao analisar as angústias, conquistas, ações bem-sucedidas, a somatória de adversidades e avanços vivenciados, reservou-se, ainda, a possibilidade de contribuir para as práticas pedagógicas de LP no ensino remoto, mas que influenciaria o presencial posteriormente.

Nessa direção, o apoio teórico teve como base, especialmente, discussões sobre os multiletramentos presentes em publicações de The New London Group (1996); Rojo (2012); Rojo e Moura (2019), entre outros.

Situadas nesse contexto, apresentamos a seguinte questão mobilizadora do estudo como guia: na concepção de professores de LP, quais experiências foram vivenciadas no

período de pandemia da Covid-19 e quais (multi)letramentos permearam o ensino e a aprendizagem no ERE?

Com esse propósito, metodologicamente, esta pesquisa foi conduzida com base na natureza qualitativa, que valoriza a voz dos pesquisados (Bauer, Gaskell, 2002; Andrade, Hollanda, 2010) e de base etnográfica, levando em consideração aspectos culturais e linguísticos, a visão êmica dos entrevistados (Spradley, 1980; Watson-Gegeo, 1988), todos professores de LP.

Ao ouvir os professores de LP, dá-se voz a um dos segmentos mais importantes para a Educação na pandemia, com vistas a entender seus enfrentamentos, dificuldades e aprendizagens frente às adequações de práticas pedagógicas, especialmente com o uso mais recorrente das novas tecnologias.

BASES TEÓRICAS

O estudo apoiou-se em publicações sobre o ensino-aprendizagem de LP, em especial no atual contexto de pandemia, tais como o desafio de ensinar a língua, reflexões sobre ser professor durante a crise sanitária, as mudanças provocadas pela supressão de atividades presenciais, fechamento das instituições educacionais, além dos enfrentamentos e aprendizagens vivenciados. Essas questões teóricas são discutidas nos três subtítulos seguintes.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E O PROFESSOR DE LP

A disciplina de LP possui uma das maiores cargas horárias nas matrizes curriculares das escolas brasileiras e, mesmo assim, tem enfrentado desafios significativos quanto ao desenvolvimento do conhecimento linguístico e do metalinguístico necessários para a compreensão da língua em uso. Já não seria tarefa fácil, se considerássemos a diversidade linguística, as várias abordagens de ensino disponíveis na atualidade e o fenômeno da globalização, que possibilitou o acesso à informação por meio de um simples “clique”, exigindo do interactante os multiletramentos para decifrar as multimodalidades e múltiplas linguagens. Em outras palavras, o que já era complexo antes da pandemia, tornou-se um grande enfrentamento para todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem da LP, devido ao período em que medidas sanitárias restritivas tiveram que ser tomadas após o surgimento da Covid-19 (Beraldo, 2020).

Durante décadas, o ensino de LP no Brasil pautou-se pelo estruturalismo, com ênfase no ensino de regras gramaticais, por meio de reconhecimento e classificação de palavras, frases ou períodos, o que na maioria das vezes estava distante das práticas linguísticas das comunidades onde os alunos estão inseridos. Esse posicionamento em relação ao ensino de LP é largamente criticado por estudiosos (Mattos, Silva, 1997; Neves, 2003, 2012; Moraes, 2002; Mendonça, 2006).

Nesse sentido, diante do modelo em questão, Freire (1989) nos mobiliza a refletir sobre a importância de se ler o mundo, pois esse ato precede a leitura da palavra.

Ademais, a leitura da palavra depende sempre da leitura do mundo, ou seja, do ensino-aprendizagem além dos muros escolares. Há um eterno ensinar e aprender, de maneira que quem ensina também aprende.

Mesmo que Freire não tenha preconizado ou vivido os enfrentamentos da Covid-19, seus dizeres filosóficos impulsionam sempre a olhar o meio social atentamente e refinar conteúdos escolares que dialoguem com os (multi)letramentos relevantes à vida e à transformação social. As mudanças impactantes provocadas pela pandemia e a necessidade de formas alternativas de contornar os problemas por ela desencadeados abalaram drasticamente as pessoas comuns e também o professor. Desse modo, mostraram a premente necessidade da formação docente continuada, com objetivo de alcançar um ensino-aprendizagem significativo para os alunos, com vistas a se considerar o contexto multicultural e multissemiótico onde estão inseridos e não fazer uma simples transferência de conhecimento, ou seja, ofertar o ensino “bancário” identificado por Freire (1996), em que o professor deposita seu conhecimento no aluno (um cofre vazio), que nada sabe.

Considerando que o ensino de LP é complicado em “tempos normais”, tornou-se ainda mais árduo na pandemia, que exigiu desafios sem precedentes na história educacional brasileira. A crise sanitária causada pelo coronavírus fez com que mudanças ocorressem em todo sistema educacional.

De acordo com as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), governantes se viram obrigados a tomar medidas emergenciais para preservar a vida. Uma delas foi o distanciamento social, com objetivo de evitar a propagação da doença e, assim, proteger as pessoas do alto risco de mortalidade. Como consequência, as escolas foram fechadas e a modalidade ERE foi adotada como alternativa, para que a educação não ficasse estagnada. Então, os encontros diários na sala de aula foram substituídos pela tela de computadores e *smartphones* e o ensino presencial passou a ser *online*, por meio das novas tecnologias e plataformas digitais.

Isso posto, cabe aqui um importante questionamento: como ficou o professor e sua atuação profissional diante desse contexto?

Ser professor exige muitas competências, dedicação aos estudos e preparo contínuo para a docência e desenvolvimento de um olhar crítico sobre as questões do mundo para si e para os alunos (Freire 1989, 1997, 2001; Kleiman 2007).

Frente a esses novos enfrentamentos, que surgiram nesse período conflituoso, os professores sentiram-se acuados em algumas situações, desafiados em outras, sem resposta em muitas delas e, por vezes, até abandonados nesse cenário ímpar em que precisava de atenção das equipes gestoras, apoio e solidariedade. Dennen (2020) revela uma sequência de prioridades para a educação, ao argumentar sobre a necessidade de se manter saudável, para depois pensar em conteúdos e aparatos tecnológicos a serem explorados nas práticas pedagógicas: “As pessoas primeiro. Conteúdo em segundo lugar. Tecnologia em terceiro.” (Dennen, 2020)

Ao levar em conta esse panorama que afetou a educação, surge a necessidade de mudanças que foram propostas por Freire (1996, 2016), ao escrever que educar exige aceitação do novo, o inédito-viável. Assim, o que pôde ser observado nesse contexto histórico nunca antes visto na educação, em que seguir adiante só se tornou viável por meio das novas tecnologias e das formas de ensinar não presenciais, foi a instituição do ERE.

É oportuno, então, destacarmos a lacuna do letramento digital evidenciada em muitos episódios de ensino, que deixou evidente a necessidade urgente de formação docente para ser possível uma mudança e, assim, possibilitar o acesso aos diferentes contextos de ensino e de aprendizagem impostos pela pandemia, mas que poderiam continuar em algumas ações didático-pedagógicas no retorno às aulas presenciais.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM DIÁLOGOS COM OS MULTILETRAMENTOS

No período em que se instaurou a pandemia da Covid-19, a sociedade e a educação brasileira, que já sofriam pela falta de políticas públicas permanentes, veem-se desamparadas pelo despreparo e até descaso governamental.

Consequentemente, a educação foi abalada naquele momento de caos e aumento de desigualdades, já que nem todos os alunos tiveram(têm) acesso aos conteúdos digitais disponibilizados *online*, resultando na exclusão dos menos favorecidos economicamente, pelo não acesso a aparatos tecnológicos modernos e/ou à internet de qualidade.

O decreto de distanciamento social, adotado como medida para assegurar vidas, trouxe para a realidade das escolas a modalidade do ERE (Brasil, 2020), que foi uma alternativa possível diante dos enfrentamentos da pandemia, mas que colocou em relevo, ainda mais, a exclusão dos mais empobrecidos.

Além disso, essa situação de ERE provocou o que se pode chamar de presenteísmo, termo usado para descrever o estado em que o indivíduo está fisicamente presente em seu local de estudo ou trabalho, mas não está mentalmente focado em suas atividades (Oliveira *et al.*, 2019). Pode ocorrer tanto com os docentes, como também com os discentes, sendo que para os últimos há incidência maior. Assim, o desempenho e os resultados ficaram comprometidos, e, em muitas situações, o presenteísmo e outros problemas desencadearam o absenteísmo. Esse conceito refere-se a quando o indivíduo está ausente, por fatores diversos, como falta de condições, estrutura, interesse e/ou motivação, ou ainda devido a doenças físicas ou emocionais, que puderam ser percebidas neste momento pandêmico, em grande parte da população. Zanardi (2012, p. 64) trata o absenteísmo como “a ausência dos professores e alunos com as mais variadas justificativas”.

Tanto a ocorrência de presenteísmo quanto a de absenteísmo contribuíram, de forma significativa, para deixar uma grande lacuna no ensino e na aprendizagem de forma geral, porém, mais enfaticamente, na educação pública. Mesmo que a grande maioria de professores tenha se reinventado em suas ações didático-pedagógicas, buscado alternativas de ensino e lutado pela manutenção do processo, nem sempre os resultados e o envolvimento discente foram animadores. De um lado, ocasionado pela falta de acesso a

multimeios, de outro, a cultura presencial escolar de ensinar e aprender conjugada com a realidade social recente permeada por limitadores sanitários que exigiram distanciamento social e deflagraram, por vezes, consequências psicológicas para professores e alunos, levando em consideração que o ERE acontecia em ambientes e plataformas digitais e por meio de uso de tecnologias (de forma síncrona ou assíncrona).

A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial [...] a educação remota emergencial, é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (ARRUDA, 2020, p. 265).

Essa foi, portanto, a maneira encontrada para se cumprir o calendário escolar, em situação emergencial, já que as instituições educacionais estavam impedidas de continuar com aulas presenciais, pelo menos em um primeiro momento e no auge da pandemia. Dessa maneira, os multiletramentos entremeiam o processo e reafirmam sua importância na escola ante o momento singular da educação.

Portanto, o estudo foi relevante para compreender os (multi)letramentos que envolveram o ensino e a aprendizagem de LP desenvolvidos no enfrentamento sócio-histórico-cultural-educacional durante a pandemia.

CONCEITOS DE (MULTI)LETRAMENTOS E RELAÇÕES COM O ENSINO DE LP

O termo letramento surgiu de maneira concomitante em diversos países, como França, Portugal, Estados Unidos, Inglaterra e também no Brasil, em meados dos anos 80, pela necessidade de distinguir o conceito do processo de alfabetização (Soares, 2003).

No Brasil, essa palavra parece ter sido usada pela primeira vez em 1986, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (Soares, 2009, p. 33).

Nos anos 90, os autores Street (1996) e Gee (1991) inovaram ao apresentarem o conceito de novos estudos dos letramentos, que mudaram o eixo central da aquisição de habilidades para letramento como prática social (Street, 2003, P. 77). Por meio desses estudos, os autores reconhecem a pluralidade dos letramentos, que podem mudar de acordo com o tempo e espaço, além de discutir a relação de poder estabelecida entre dominantes e marginalizados.

Com a chegada do computador, da internet e das demais Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), práticas de leitura e escrita passaram a ser feitas por meios digitais, daí surge o termo letramento digital. O letramento digital traz uma nova prática de leitura e escrita, que se caracteriza por ser mais dinâmica, propiciando ao

aluno uma maior autonomia na construção de conhecimentos, haja vista ser ele familiarizado com o uso dessas tecnologias digitais (Brasil, 2018).

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 29) argumentam que o letramento digital é “a inserção dos alunos nessa nova faceta do mundo letrado”. As autoras acrescentam que há necessidade de ser um bom navegador e digitador. Com o letramento digital, ampliam-se as possibilidades de inclusão em vários contextos da atualidade, que é comumente reconhecida como a Era Digital.

Em 1996, foi publicado o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Future* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais), pelo *The New London Group* (doravante NLG). O grupo era composto por teóricos da Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, que se reuniram para publicar o manifesto elaborado em perspectiva teórica unicamente, do qual se originaram as teorias e posteriores estudos sobre os multiletramentos, os quais reflexionam sobre a educação e os novos letramentos emergentes na sociedade do final do século XX. Esse documento indicava a necessidade do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação escolar.

Rajo (2012), a precursora das pesquisas envolvendo multiletramentos no Brasil, defende que:

[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (Rajo, 2012, p.13).

Desse modo, o conceito de multiletramentos se filia aos sentidos atribuídos aos letramentos, mas vai além. Não representa uma nova metodologia de ensino, mas se preocupa em formar cidadãos que possam escrutinar e se posicionar de forma ativa, diante da multiculturalidade existente no mundo atual.

A pesquisadora defende que os letramentos se tornaram multiletramentos, pois são novas e necessárias ferramentas, considerando que

[...] além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia impressa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas e b) de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p.21).

Ou seja, os letramentos clássicos se associaram aos novos letramentos que se renovam continuamente e ambos se congregam nos multiletramentos.

Ensinar a ler e escrever de modo multiletrado é um exercício que deve ser posto em prática, por meio da construção de sentido que compõe as manifestações sociais e culturais da sociedade contemporânea. Além disso, é o modo de descobrir, reconhecer, refletir, manipular e produzir textos, os mais variados possíveis, com o intuito de estabelecer comunicação e interação.

Os multiletramentos existentes advindos das tecnologias são “colaborativos [e] transgridem as relações de poder” (Rojo, 2012, p. 23), o que facilita a aprendizagem de crianças e jovens.

Segundo (Rojo e Moura, 2019), o ensino de LP vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações.

Destarte, os multiletramentos oferecem a possibilidade de renovar o cotidiano da sala de aula, de forma a contextualizar o ensino e a aprendizagem da LP e oferecer formas de interagir por meio de textos vernaculares (clássicos) e multissemióticos em uso no dia a dia dos alunos, bem como pelo estudo metalinguístico, que oportuniza melhores maneiras de decifrá-los.

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, a abordagem de pesquisa escolhida foi a qualitativa (Bauer, Gaskell, 2002; Andrade, Hollanda, 2010), de base etnográfica (Spradley, 1980; Watson-Gegeo, 1988). “A pesquisa qualitativa é vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, ao invés de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (Bauer, Gaskell, 2002, p. 30).

A pesquisa de base etnográfica tem sua centralidade nas visões das pessoas, suas perspectivas sobre o assunto abordado, pauta-se na visão êmica dos participantes, ou seja, de quem está dentro do processo analisado. Quando se fala em etnografia, é esta relação que se espera nos estudos linguísticos, a relação da linguagem com a cultura (Spradley, 1980), considerando que cultura e língua são vistas de forma indissociável.

A escola é um espaço em que a cultura e a linguagem se constituem com vistas a ensinar e aprender. Há aspectos sociais, linguísticos e comportamentais que delineiam a cultura escolar e a caracterizam como tal. Na pandemia, uma nova cultura se estabeleceu relacionada à cultura instituída nesse ambiente, a qual gerou diferentes formas de interagir e se comportar, levando em consideração o momento de restrição que a sociedade viveu, mas com características particulares e inerentes ao contexto escolar. Isso posto, a escolha da pesquisa de base etnográfica se justifica por se importar com a cultura desvelada por meio da linguagem, ou seja, das vozes de professores que fazem parte e vivenciam cotidianamente o ambiente escolar.

Os participantes da pesquisa foram cinco professores atuantes na LP no Ensino Fundamental II de escolas públicas (uma municipal, três estaduais e uma estadual militar), localizadas em quatro municípios (Lucas do Rio Verde, Nova Mutum, Porto Alegre do Norte e Sinop), situados ao norte e centro-norte mato-grossense, portanto, integrantes da parte oriental da Amazônia Legal.

Os dados foram gerados de forma individual, por intermédio de roteiro de entrevista semiestruturada enviada por escrito aos participantes, de forma *online*, pelo aplicativo WhatsApp. A escolha do aplicativo se deu por ser uma ferramenta dinâmica e de fácil

acesso que, paralelamente, oportunizou manter a segurança dos entrevistados e dos pesquisadores, devido ao momento de pandemia.

Os professores responderam as questões no período de 31 de maio a 12 de junho de 2021, em um momento que a vacinação já estava em curso, mas não havia chegado a todas as pessoas. Sendo assim, era recomendado o distanciamento social. O Quadro 1 contém informações sobre os cinco professores que participaram da pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos Participantes

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE LP
P1	Feminino	38	14
P2	Masculino	28	7
P3	Feminino	54	16
P4	Feminino	33	13
P5	Feminino	43	12

Fonte: as autoras

Os dados apresentados no quadro anterior indicam que os participantes, em sua maioria do sexo feminino, têm experiência profissional por um tempo significativo, entre 7 e 16 anos de trabalho. Dessa maneira, as informações têm como base uma atuação docente em LP de pessoas experientes que contribuíram para o estudo.

No que se refere à leitura dos dados apresentados pelos professores, optamos pela abordagem interpretativista. Mason (2002) corrobora o pensamento de Blaikie (2000) e defende que os interpretativistas se preocupam com a compreensão do mundo social que as pessoas produzem e reproduzem. A realidade social consiste de significados e interpretações atribuídos pelas pessoas às suas ações e às de outras pessoas, acerca de situações.

Em outras palavras, a interpretação se estende muito além da superfície discursiva, ou seja, busca desvelar sentidos explícitos e implícitos que compõem as falas de cada professor entrevistado por meio da linguagem que apresenta, situada e constituinte do contexto em estudo.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E MULTILETRAMENTOS

A Educação Brasileira viveu um momento sócio-histórico-cultural singular e, diante das mudanças provocadas pelo repentino fechamento das escolas para atividades presenciais, encontravam-se os docentes de LP, que atuavam no EFII de escolas públicas. Assim como seus pares de outras disciplinas, eles se reinventaram e prosseguiram com as aulas na modalidade do ERE. Os dados gerados por meio de um roteiro de questões enviado a cinco docentes embasaram as descobertas de como os professores veem os enfrentamentos e as aprendizagens que emergiram naquele período em consonância com os conceitos de multiletramentos. Desse modo, os dados foram organizados em três categorias, intituladas: As interações são necessárias ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa; O apoio no desenvolvimento do ensino remoto emergencial; e Multiletramentos no ensino

remoto emergencial, conforme apresentadas em 16 excertos enumerados de forma crescente e analisados detalhadamente a seguir.

AS INTERAÇÕES PRESENCIAIS SÃO NECESSÁRIAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na modalidade do ERE, P1 e P2 ressaltam os efeitos da ausência das aulas presenciais como fator negativo, que podem ser relacionados aos conceitos de presenteísmo e absenteísmo (Zanardi, 2012). Na falta de contato presencial, não existe a interação entre docente e aluno, o que incide em uma maior exclusão. Também P1, P2, P3, P4 e P5 pontuam sobre a exclusão dos menos favorecidos social e economicamente, pela falta de acesso às tecnologias digitais e/ou internet de qualidade. Essas questões permearam os excertos de 01 a 05, dispostos a seguir.

(01) No presencial, você consegue perceber, você consegue dar uma atenção diferenciada [...] A gente consegue ver o aluno como uma pessoa, como um ser humano que tá ali precisando de carinho, precisando de atenção. O ensino remoto, infelizmente, não nos possibilita esse lado [...] A gente organiza as atividades, os alunos fazem. Muitas vezes, a gente não sabe se é o aluno que tá fazendo ou não, porque a gente não tem esse retorno. (P1)

(02) O ponto negativo é que os alunos não têm acesso à internet, não têm aparelhos. Então, por exemplo, uma turma de 30 alunos, cinco participam das aulas remotas. (P2)

(03) [...]o presencial [...] você pode olhar nos olhos do seu aluno e saber se ele está entendendo o que você diz, se ele está interagindo com o conteúdo, com as explicações. Você busca outras alternativas, porque você está percebendo ali. Também a questão do toque, a questão da aproximação, faz bastante falta. Você às vezes sentar do lado do seu aluno para explicar alguma coisa que ele não está entendendo e, principalmente, os momentos avaliativos, a leitura da expressão, ela fala muito durante as aulas presenciais. O diálogo não acontece da mesma forma, mesmo as plataformas, não é a mesma coisa. Geralmente, o aluno tímido, nunca iremos conhecer, porque ele não vai participar, ele não vai falar. Por mais que você trabalhe de forma interativa, esse aluno não vai comparecer, principalmente, a oralidade, é difícil nessa situação remota, que eu considero tão importante nas aulas de língua portuguesa. (P3)

(04) Eu sou a favor da escola aberta, porque eu tenho visto os meus alunos e, de fato, há uma lacuna muito grande que se criou nesse último ano em que eles ficaram em casa. Nada vai substituir o professor, o professor ali, junto com o aluno. (P4)

(05) Nós temos o aluno que não tem condições de participar de forma *online* e preferiu, optou pelo material impresso. (P5)

O primeiro aspecto que chama a atenção nos excertos 01, 03 e 04 é a importância dada à presença física do professor, em contato direto com os alunos, que, com sua experiência e habilidade, contribuiria para proporcionar a inclusão dos alunos afetados, de alguma maneira, por problemas diversos, possivelmente agravados por todas as sanções, restrições e fatos relacionados à pandemia. Nos excertos 2 a 5, observamos outra forma de exclusão, devido a dificuldades de acesso à internet ou a aparatos tecnológicos o que,

de certa forma, propiciou uma grande barreira aos alunos já economicamente menos favorecidos, pois não tiveram acesso igualitário aos conteúdos preparados pelos docentes de LP.

Além dessas questões, os excertos 01, 03 e 04, ao evidenciarem a importância da presença do professor, possibilitam a reflexão sobre a função do professor como mediador da leitura de mundo em contato com os alunos (Freire, 1989). Essa acepção, por consequência, pode contribuir para o efetivo ensino-aprendizagem da língua(guem) aliado aos (multi)letramentos que os alunos podem compartilhar na escola. Se não houver acesso aos multimeios ou a interação face a face para essas trocas, o desenvolvimento linguístico ficará prejudicado.

A interação física permeada pelo sentido cinestésico do olhar, do sentir pela aproximação, representa para esses professores uma gama de informações e linguagens que comunica além da verbal, que a interação virtual não oferece. O baixo número de adesão à participação no ensino remoto explicitado nos excertos 02 e 05 indica que esse mesmo sentimento está presente nas concepções dos alunos. Assim, na visão dessas pessoas, a interação presencial ensina, o ensino-aprendizagem ocorre de forma mais intensiva e o desenvolvimento acontece de forma mais inclusiva no ensino presencial.

Por meio desses dizeres dos professores, podemos compreender que o protagonismo esperado por meio das novas tecnologias, ao invés de criar pontes, deixou abismos nos quais a exclusão se intensificou, tanto pelo não acesso à internet como pela forma que o meio virtual silenciou a maior parte dos alunos, os quais passaram a ser identificados por números ou telas abstratas (nas quais, muitas vezes, não se via sequer as faces dos alunos), e não pelo reconhecimento da identidade.

APOIO NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO REMOTO

Denner (2020) propõe que, em um cenário de crise, o professor seja valorizado acima de outras questões, também importantes ao processo educacional. Analisaremos, nos trechos que seguem, de que forma os participantes vivenciaram esse momento.

Nos excertos a seguir, é possível perceber três tipos de apoio dado pelas instituições aos professores: o emocional, o material/financeiro e o formativo.

(06) Recebi apoio da minha coordenadora, muito prestativa, muito querida. Tudo que a gente solicitava, ela buscava de antemão estar ajudando, estar levando as nossas angústias, os nossos anseios, pra Secretaria. Mas assim, em questão de conhecer a ferramenta, de fazer, eu pesquisei por conta própria, eu fiz por conta própria. Não participei das *lives* promovidas pela Secretaria, até porque, eu não conseguia. Não participei da formação promovida, também não dei conta. Então, tudo que eu sei, tudo o que eu consigo fazer, eu consegui pesquisando, conversando com outros professores, assistindo tutorial no *YouTube*, pra dar conta de fazer. [...] Eu acredito que esse apoio da coordenadora foi fundamental pro nosso trabalho. (P1)

(07) Eu sou vinculado ao Estado, trabalho vinculado ao Estado, então, a SEDUC disponibilizou um valor específico pra gente comprar, para os professores

comprarem *notebooks*, e o *notebook*, pelas características, precisavam ter uma tela maior. Então, eu tenho um *notebook*, só que a tela é menor, né? Então, isso contribuiu para as leituras, para o acesso. Claro que foi um aparelho com uma qualidade não tão boa diante do valor, né, disponibilizado, porque, infelizmente, esses equipamentos eletrônicos, eles ficaram muito caros nesses últimos anos, né? Mas questão material foi esse. Com relação à escola, nós não tivemos um apoio material específico pro nosso trabalho, né? O apoio foi mais psicológico, porque eu estou trabalhando em uma instituição em que a equipe gestora soube mediar desde o início. Ela mediou e medeia até o momento a questão da pandemia, como a pandemia afeta o nosso trabalho, sabe? E é uma equipe gestora muito sensível nesse sentido, de reconhecer as limitações de todos os profissionais e procurar, da melhor forma, lidar com tudo isso. Então, foi uma equipe gestora que não fez nenhum tipo de pressão aos professores, tentou cumprir todos os prazos. Tentou junto com os professores mesmo, cumprir todos os prazos, todas as obrigações que são do trabalho. E foi uma equipe parceira, principalmente minha coordenadora pedagógica, não tenho o que falar. Foi uma... é uma excelente profissional, muito parceira, muito sensível. (P2)

Nos excertos 06 e 07, percebemos que P1 e P2 destacam o apoio emocional recebido da equipe gestora aos professores durante esse conturbado período. Tal suporte demonstra a relevância de se cuidar do pessoal em primeiro lugar (Dennen, 2020), com vistas a manter a saúde física e mental dos docentes e contribuir com seu desempenho no ensino da LP.

P1, no excerto 06, citou *lives* como formação, o que corrobora os dizeres relacionados ao apoio institucional e ainda à ação do Estado para aquisição de artefatos tecnológicos fundamentais para atender remotamente aos alunos. Todavia, há de se considerar que professores e gestores escolares enfrentaram uma sobrecarga de trabalho para, ao mesmo tempo, buscar o desenvolvimento do letramento digital com o propósito de ensinar LP e ajudar os seus alunos também nessa construção para aprender os conteúdos curriculares inerentes à disciplina. Em similar direção, estão os excertos 08 e 09 a seguir.

(08) Sim, recebemos apoio. O diretor que tomou posse recentemente é uma pessoa que se preocupa bastante com a dignidade do professor, o trabalho de qualidade do professor, questão do espaço da escola. Então, o espaço foi melhorado, foi organizado. A escola não era climatizada, as salas de aula foram climatizadas, disponibilizaram internet de melhor qualidade, melhoraram as salas de aula, para que pudéssemos desenvolver o trabalho com dignidade, de melhor qualidade também, oferecer um ensino de melhor qualidade aos nossos alunos nessa época de pandemia. As minhas aulas puderam acontecer principalmente no *Google Meet*, chamada de vídeo, e outras plataformas, de maneira mais efetiva. Então, essa qualidade do espaço que recebemos, ela faz toda diferença também no nosso trabalho com o aluno. Então, é bastante interessante essa questão, não podemos reclamar, porque melhorou bastante nesse curto período desse ano de 2021. (P3)

(09) Eu tenho o privilégio de trabalhar numa instituição que ampara totalmente o professor em tudo. Se o professor precisa de um fone de ouvido, ele tem, se ele precisa de marca texto colorido pra corrigir uma prova, ele tem. (P4)

P3 afirma que presenciou investimentos em infraestrutura na escola em que trabalha, com o propósito de construir e disponibilizar um ambiente melhor (*internet* boa, plataformas digitais), mais adequado ao trabalho do professor e destinado ao atendimento aos alunos. P4, por sua vez, no excerto 09, revela a disponibilidade da instituição em que trabalha para a aquisição de insumos necessários à prática pedagógica, o que contribuiu para o bem-estar e valorização dos professores, além do aumento de sua autoestima.

Todo esse apoio material/financeiro citado pelos professores vem ao encontro do que defende Dennen (2020): o ser humano professor deve ser valorizado, por meio de suporte físico, o que pode contribuir para um melhor desempenho de suas funções.

No excerto 10, a seguir, P5 apresenta outra categoria de valorização pessoal do professor, recebida como formação contínua sobre as ferramentas tecnológicas para serem usadas no ensino híbrido (Arruda, 2020).

(10) [...] um curso promovido pela SEDUC, que é o ensino híbrido. Nesse curso, ele é mais autônomo assim, é uma plataforma que funciona mais de forma autônoma, né? O professor faz a leitura do conteúdo, o professor coloca em prática o que está lá posto como referência. [...] O curso oferecido pela SEDUC, já é um curso mais autônomo, é algo, digamos assim, não tem vida. É oferecido ali, a gente faz a leitura e coloca em prática e fica elas por elas. É como aquela lição que a gente passava descontextualizada para os alunos. Então, não sei se você compreende o que eu quero dizer. Não tem sentimento. Então, eu acredito que nós, enquanto aprendizes, nós somos movidos por sentimentos, né? Então, a partir do momento em que eu vivencio uma prática e consigo interagir com os colegas, mostrar essa vivência, isso é muito bom para o crescimento humano. Algo que me falta neste curso promovido pela SEDUC. (P5)

P5 aponta a falta de interação no curso destinado ao ensino híbrido, sendo que não recebeu apoio e orientações de uma pessoa, ou seja, faltou a interação necessária. O curso foi guiado por uma “autonomia isolada e introspectiva”. É autoestudo, ou seja, são leituras individuais de um material disponibilizado em uma plataforma que, em sua opinião, interfere sobremaneira nos resultados esperados de uma formação. Em sua compreensão, é um processo “sem vida”, ou seja, a vida viria de diferentes vozes para discutir sobre as possibilidades de uso do material. É como se a interação com o outro fosse a seiva da vida que guiaria aos bons resultados.

Portanto, de forma ampla e com base nos excertos de 06 a 10, as instituições responsáveis pela gestão do ensino, especialmente aquelas do contexto de atuação desses professores, promoveram ações e adotaram iniciativas para que os professores pudessem continuar a ensinar. Houve apoio profissional, emocional e logístico para aquisição e acesso a equipamentos por parte dos gestores. Contudo, em alguns momentos as lacunas foram deixadas, especialmente quando se tratava de estudo autônomo e individual, gerenciado por uma plataforma, sem o apoio humano e sem a interação necessária com o outro. Todavia, de alguma maneira, os enfrentamentos maiores foram em relação aos alunos excluídos, quer seja pelo não acesso às tecnologias, quer seja pelo presenteísmo e

absenteísmo nas interações virtuais. Faltaram linguagens verbais e não-verbais importantes para que a mediação ocorresse como nas interações presenciais.

Dessa maneira, é possível identificar a relevância de se colocar o ser humano professor como prioridade, acima de conteúdos e tecnologias, corroborando a opinião de Denner (2020), com vistas a mantê-lo saudável e disponível ao exercício do ensino-aprendizagem de LP. Afinal, a pandemia que ameaçava todos foi transitória. Mesmo que o coronavírus tenha deixado mazelas e tenha afetado muitas pessoas, as vacinas deram condições para as pessoas seguirem em frente na sociedade e nas escolas. Os multiletramentos, especialmente os letramentos digitais, fizeram parte de uma aprendizagem importante que não deixará o ensino escolar. É sobre isso que trataremos no próximo subtítulo.

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como uma maneira de enfrentar os desafios impostos aos professores no tempo de pandemia, surgiu a necessidade de se ensinar por meio de novas tecnologias e promover ações didático-pedagógicas de forma remota. O inédito-viável, apresentado por Freire (2016), possibilitou dar seguimento às atividades pedagógicas, pois, diante da situação de aulas não presenciais nunca antes experienciadas, os professores descobriram e promoveram maneiras de tornar o ensino possível.

No próximo excerto, P4 destaca o conceito defendido por Freire (1997, 2001) sobre o processo contínuo de ensinar e aprender, de maneira que quem ensina também aprende.

(11) Então, tantas outras coisas tiveram que ser aprendidas e repassadas [...] porque o governo colocou na nossa responsabilidade, ensinar o aluno a usar as plataformas, a aprender, a estudar nesse novo ensino. Então, tudo isso nós tivemos que aprender pra ensinar. (P4)

O professor, diante dessa situação nunca antes vivida, com aulas *online* na educação básica, tornou viável a continuidade das aulas pelo ERE, ou seja, continuou como agente de ações em prol do ensino escolar, reinventando-se e inovando por meio das tecnologias digitais pelas quais aprendeu e aprendeu a ensinar de maneiras diferentes.

É possível verificar, nos excertos de 11 a 15, que os multiletramentos (NLG, 1996; Rojo, 2012, 2019) podem ser identificados em todos os relatos dos professores participantes, ao evidenciarem a multimodalidade e a multiculturalidade presentes nas aulas do ERE, por meio do uso pedagógico das TDIC.

(12) Eu utilizei o *Google Forms*, que era o adotado pela Secretaria. Eu utilizei, também, o *OBS Studio* pra gravar as minhas aulas. Aprendi a gravar, aprendi a editar. Utilizava bastante, também, o *PowerPoint*. Então, eu fiz muito uso do computador. [...] Enviei muitos PDFs pra eles estudarem, muitos *links* de vídeos pra eles assistirem, fora os meus que eu organizava também [...] Eu acredito que o ensino remoto nos mostrou um lado da BNCC que, até então, eu não sabia nem como trabalhar em sala de aula, que é esse lado mais tecnológico. É levar

pra sala de aula os textos midiáticos, né? Trabalhar com *vlog, blog, podcast* e tudo mais, que eu não fazia ideia de como trabalhar isso. O aluno precisa ter esse conhecimento, ele precisa... são ferramentas que ele tem acesso, ele só precisa saber usá-la, saber pôr o conhecimento dele nessas ferramentas. Então, o ano passado, eu consegui utilizar bastante com as crianças a criação de vídeos, editar vídeos, com textos produzidos por eles. Fizemos um videozinho de poesia, com poesias produzidas por eles, os alunos colaboraram na produção, na edição. Então, assim, eu acredito que esse lado da linguagem mais voltada pros textos midiáticos, que eu não tinha nem ideia de como trabalhar, eu consegui ver uma luzinha lá no final do túnel nesse período remoto. (P1)

(13) Muitas coisas a gente aprendeu [...] principalmente com relação ao suporte tecnológico, porque nós utilizávamos esse suporte, mas não da forma que nós tivemos que passar a usar. Eu, até hoje, por exemplo, tenho muita dificuldade em utilizar o *Forms* pra fazer as provas. A minha primeira prova foi pelo *Word*, a minha segunda prova foi um documento que eu pedi pros alunos retirarem na escola porque eu queria analisar, dentre outras coisas, como é que eles estavam escrevendo, letra, caligrafia. Eu também queria perceber o pensamento lógico deles, porque eu passei uma atividade de produção de texto. Então, questões voltadas pra isso, eu pude observar de maneira mais rápida e mais fácil, porque quando o material está impresso, a gente tem mais facilidade pra leitura, - pelo menos assim funciona comigo, pra leitura e pra correção. Então, eu tive que aprender muito com relação a isso [...] muitos vocabulários passaram a fazer parte da minha linguagem, porque, até então, como eu disse, nós não tínhamos a necessidade desse suporte tecnológico dessa maneira. (P4)

Nos excertos 11 e 12, os professores destacaram o fato de que antes não conheciam como trabalhar com as novas tecnologias nas plataformas digitais, que se tornaram meio de construção do conhecimento, impostos pelo distanciamento social. O que propicia inferir sobre a necessidade do letramento digital docente e discente (Coscarelli, Ribeiro, 2011). Não significa que a necessidade de se desenvolver o letramento digital começou com a pandemia, mas há de se reconhecer que foi impulsionada nesse período em um esforço para se manter, de algum modo, o ensino escolar e outras atividades relacionadas.

P1 relata seu desenvolvimento em torno do uso de tecnologias e aplicativos digitais, tais como *OBS Studio, Power Point, PDFs, Vlogs, Blogs, Podcast, Google Forms*, além de uso e edição de vídeos destinados a ensinar, tanto criados pelos alunos, como também gravados e editados pelo próprio professor. Os poemas, por exemplo, um gênero clássico que passou pela edição e disponibilização na sua forma digital. Os conhecimentos tecnológicos e digitais foram necessários para que o ensino-aprendizagem da LP se realizasse naquele momento. Os meios presenciais poderiam incorrer em riscos à saúde. Isso posto, a situação pandêmica impulsionou o desenvolvimento de letramento digital conforme discutido por Coscarelli e Ribeiro (2011).

(14) Já tenho uma certa habilidade com o uso das tecnologias [...] As tecnologias digitais, então, eu acho que eu posso destacar os aplicativos que eu utilizei, até aplicativo que me ajudava a corrigir os textos dos alunos, eu baixei e dava pra eu utilizar e pude compartilhar com os próprios alunos. (P2)

P2 (13) destaca seu letramento digital, uso das tecnologias digitais anterior à pandemia e como o seu desenvolvimento o ajudou a alicerçar o exercício de suas funções, bem como na aprendizagem discente e comunicação com os alunos. Pontua os multiletramentos por meio do uso de aplicativos disponíveis, destinados à correção de textos dos alunos, permitindo, assim, que as interações ocorressem de diferentes maneiras e fossem mediadas pelo professor apoiado nas novas tecnologias.

(15) As novidades, principalmente as inovações, foram muitas, foram diversas estratégias de ensino. Na língua portuguesa, em que a leitura e a escrita desempenham papéis fundamentais, ou seja, um papel central. Esse trabalho com gêneros visuais, por exemplo, de forma mais frequente, a diversidade de gêneros, as novidades relacionadas às múltiplas linguagens que apresentam esses gêneros, como elas acontecem nos letramentos, nos multiletramentos que têm emergido nesse contexto de pandemia. Esse trabalho é voltado para as habilidades linguísticas do aluno, do uso social da leitura e da escrita, de forma a englobar todo esse contexto digital. Enfim, as novidades se atualizam diariamente e exigiram de nós, professores, e também aluno, buscar mais habilidades ou maiores habilidades, para se adequar a esse processo, a esse modelo de ensino. (P3)

P3 argumenta sobre a necessidade de se buscar novas habilidades para ensinar no contexto pandêmico. Destaca o uso dos gêneros visuais, que contribuem para os (multi) letramentos. Explicita sobre o reconhecimento de uma LP fluida e em constante mudança, que exige tanto de professores quanto de alunos a ciência de uma diversidade de gêneros textuais que vão desde os clássicos ao mais recentes, os multissemióticos. O uso social da leitura e da escrita também é evidenciado como multiletramento em que os gêneros clássicos andam juntos com os multissemióticos, que são usados em meios virtuais mencionados por Rojo (2012).

(16) O ensino remoto trouxe a vantagem de momentos de aprendizagem com relação aos aplicativos, a práticas formativas no ambiente virtual, a interação, escrita colaborativa. Então, tudo isso foi possível por meio das vivências deste novo cenário promovido pelas aulas remotas. (P5)

P5, por sua vez, apresenta a interação e a formação contínua em ambiente virtual como momentos de aprendizagem. Perpassa a ideia de que a crise sanitária impeliu toda a sociedade a novos comportamentos como o distanciamento social, estimulou que se enxergasse as novas tecnologias de uma forma mais incisiva e como uma oportunidade de descobrir novas formas de aprender, tanto para o professor quanto para os alunos. Menciona, também, a escrita colaborativa, evidentemente já usada antes da pandemia, mas intensificada com o seu surgimento, o que só foi possível por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse fato caracteriza a necessidade veemente e conectada à multimodalidade e à multiculturalidade presentes nos multiletramentos (NLG, 1996; Rojo, 2012, 2019).

Destarte, os multiletramentos presentes nas práxis pedagógicas desse contexto pandêmico permitiram prosseguir com o calendário escolar, mesmo que na modalidade

ERE, de maneira que o ensino-aprendizagem da língua(gem) fizesse sentido aos discentes e fosse contextualizado, dinâmico, multicultural e multimodal, considerando o esforço e envolvimento de professores, alunos e gestores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ponderar sobre o ensino e a aprendizagem de LP durante a pandemia, é possível inferir que a educação como um todo se deparou com um enorme desafio para prosseguir com as ações didático-pedagógicas na modalidade ERE. O docente usou de grande criatividade e dedicação para compreender e fazer uso dos recursos digitais por meio de plataformas de ensino, aplicativos e materiais didáticos selecionados e produzidos no espaço digital, colocando em prática os multiletramentos (NLG, 1996, Rojo, 2012; Rojo e Moura, 2019). Desse modo, gêneros textuais clássicos, como os poemas, foram realocados e editados para o formato digital, quer dizer, tanto os gêneros clássicos como os multimodais integraram o ensino e a aprendizagem de LP. As iniciativas contribuíram para o aprimoramento do professor, lançando-lhe a oportunidade de aprender e proporcionar aos discentes um ensino contextualizado. (Freire, 1989, 1997, 2001; Kleiman 2007).

Consideramos que algumas práticas pedagógicas, apoiadas nos multiletramentos e desenvolvidas durante o distanciamento social, têm possibilidade de serem incorporadas aos planejamentos de LP, conforme deixaram entrever os participantes da pesquisa. Nesse aspecto, em consonância com Vygotsky (2007), são as aprendizagens que integrarão o desenvolvimento do professor de LP.

Os dados sugerem que a comunidade escolar (gestores e professores) não mediu esforços para atender aos alunos. Entretanto, a afetividade, os sentidos comunicados pelo comportamento, por um gesto, um olhar ou um afago fizeram muita falta, por simplesmente sermos humanos, ou seja, as imagens desenhadas em quadros, nas telas dos computadores, frequentemente não mostravam sequer a face dos alunos, ou se eles realmente estavam presentes. Reconhecer o aluno, suas necessidades individuais, sua identidade são aspectos muito importantes na relação professor – aluno que ficaram prejudicados no ERE.

O presenteísmo e o absenteísmo tornaram-se característicos nas salas virtuais e, evidentemente, mesmo com o esforço do professor e a reinvenção de suas práticas pedagógicas, o ensino-aprendizagem não alcançou a qualidade desejada. Talvez tenha faltado ao aluno justamente o olhar sensível e acolhedor do professor.

Desse modo, mesmo diante dos desafios, corroboramos a ideia que houve a construção de conhecimentos ancorados nos multiletramentos, especialmente relacionados aos espaços digitais, os quais podem propiciar um ensino-aprendizagem de LP interessante e contextualizado, com vistas a permitir ao professor e ao aluno o desenvolvimento de atividades ligadas às práticas sociais, as quais incluem os textos vernaculares e os multissemióticos no mundo contemporâneo e globalizado. Tal qual os multiletramentos, os quais dialogam com formas clássicas e multissemióticas de textos, as novas relações

de ensino e de aprendizagem, possivelmente, se constituirão de interações presenciais conjugadas com o que as novas tecnologias podem oferecer e, assim, incidir em práticas híbridas de coconstrução de conhecimento no ambiente escolar relacionado aos multiletramentos necessários que fazem parte do meio social.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. 2002. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 15 julho 2021.
- BERALDO, Lílian. **Coronavírus**: saiba o que é uma pandemia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em 10 julho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSjd>. Acesso em 10 julho de 2021.
- BRASIL. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Institui o código civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020, p. 39, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 10 julho 2021.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- DENNEN, Vanessa. **Teaching online during Covid-19**. Disponível em: <https://vanessadennen.com/teaching-online-during-covid-19>. Acesso em 22 julho de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. imp., 43. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 09 julho de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277126478_LETRAMENTO_E_SUAS_IMPLICACOES_PARA_O_ENSINO_DE_LINGUA_MATERNA. Acesso em 14 julho de 2021.
- MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de Português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1997.
- MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.197-226.
- MORAIS, A G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: **Reunião Anual da ANPED**, 28, 2002, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p.1-16.
- NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

- NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros** São Paulo: Parábola, 2012.
- OLIVEIRA, Igor de; et al. Presenteísmo e seus fatores de influência: um estudo nas modalidades graduação, especialização e mestrado. **XIX Colóquio internacional de Gestão Universitária**. Florianópolis, Santa Catarina, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201929/101_00132.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 12 de outubro de 2021.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, MOURA; Roxane, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. Parábola. São Paulo, 1ª edição. 2019.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 17 julho de 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- THE NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard Educational Review**, v. 1, 1996. Disponível em: < http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf > Acesso em 15 julho de 2021.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZANARDI, Gabriel Seretti. Os professores e suas faltas: Sinais da precarização da carreira docente. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 29, p. 58-72, 2012.