

**Escrita e leitura: práticas docentes no contexto do ensino remoto**  
**Writing and reading: teaching practices in the context of remote teaching**Benício Mackson Duarte ARAÚJO\*  
Vanderlei Francisco de LIMA\*\*

**RESUMO:** O ensino-aprendizagem da escrita e da leitura exige o conhecimento e a prática de vertentes teóricas e metodológicas que apresentem ao professor de língua portuguesa caminhos possíveis para o trabalho com a língua/linguagem em sala de aula. Nesse cerne, o presente artigo parte de reflexões acerca do ensino da escrita e da leitura à luz de autores como Antunes (2003), Oliveira (2010), entre outros, que subsidiaram também a realização de uma experiência exitosa desenvolvida na disciplina de língua portuguesa, com alunos dos anos finais do ensino fundamental em consonância com os postulados da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) no contexto de ensino remoto, adotado pelas escolas em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19. Desse modo, percebemos a necessidade de intensificação das metodologias do ensino da escrita e da leitura, principalmente no contexto de aulas não presenciais. Portanto, esperamos que a presente discussão e a experiência compartilhada neste trabalho agucem os estudos acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica e proporcionem reflexões em torno de possíveis metodologias para a abordagem da escrita e da leitura por serem relevantes práticas de linguagem nos contextos de ensino presencial e remoto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Escrita. Leitura. Ensino Remoto.

**ABSTRACT:** Teaching-learning writing and reading requires knowledge and practice of theoretical and methodological aspects that present the Portuguese language teacher with possible paths for working with the language/language in the classroom. At this core, this article starts from reflections on the teaching of writing and reading in the light of authors such as Antunes (2003), Oliveira (2010), among others, who also supported the realization of a successful experience developed in the Portuguese language subject, with students in the final years of elementary school in line with the postulates of the Common National Curriculum Base – BNCC – (BRASIL, 2017) in the context of remote education, adopted by schools as a result of the pandemic caused by COVID-19. Thus, we realize the need to intensify the methodologies of teaching writing and reading, especially in the context of non-classroom classes. Therefore, we hope that this discussion and the experience shared in this work will sharpen studies on Portuguese language teaching in basic education and provide reflections on possible methodologies for the approach of writing and reading, as they are relevant language practices in the context of face-to-face and remote teaching.

**KEYWORDS:** Teaching. Write. Read. Remote Teaching.

---

\* Doutorando em Estudos em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPgEL/UFRN; Mestre em Letras pela UERN; Professor de língua portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (SEECT/PB); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5880-3135>; E-mail: [beniciomackson@hotmail.com](mailto:beniciomackson@hotmail.com).

\*\* Mestrando em Letras pelo PROFLETRAS (UERN); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA), em Linguística e Formação de Leitores (FACEL) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IESMIG); Professor de língua portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (SEECT/PB) e docente polivalente na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (SEEC/RN); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7546-9968>; E-mail: [vanderlei.6@hotmail.com](mailto:vanderlei.6@hotmail.com).

## 1 Introdução

A escrita e a leitura constituem os principais eixos para o ensino de língua portuguesa, os quais descortinam vertentes de abordagens do texto por entre as múltiplas ramificações de estudo da língua e da linguagem. Dessa maneira, o ensino da escrita e da leitura fazem-se presentes na trajetória escolar desde os primeiros momentos de escolarização até os caminhos formativos mais longínquos por meio das diversas metodologias e didáticas adotadas em sala de aula.

Indubitavelmente, o trabalho com a produção textual precisa perpassar os conhecimentos preexistentes do educando, buscando ressaltar e evidenciar suas leituras prévias e a necessidade da contínua refacção do texto por uma perspectiva da escrita como processo e não como produto pronto e acabado. Por isso, as propostas metodológicas para o ensino da escrita e da leitura precisam pautar-se em teorias que proponham reflexões sobre os caminhos possíveis para uma abordagem interacionista da produção textual.

De mesmo modo, o trabalho a ser desenvolvido com vista à leitura e à formação do leitor necessita partir do contexto dos alunos e de suas vivências. É importante fazer com que o educando perceba que ele é componente de um mundo constituído de leituras, as quais norteiam e circundam o lugar desse estudante em sua vida em sociedade. Por isso, as proposições para o desenvolvimento da leitura somente por meio da decodificação da escrita não são suficientes e estão muito aquém das habilidades educacionais que a escola precisa desenvolver para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos com atuação ativa sobre o mundo.

Por isso, o presente artigo tem o objetivo de discutir perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino da escrita e da leitura a partir de autores como Antunes (2003), Oliveira (2010), Volóchinov (2019), entre outros. As discussões propostas dialogam com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em consonância com o contexto de ensino remoto desenvolvido em decorrência da pandemia da COVID-19 instaurada em março de 2020. A partir desse percurso, este texto também divulga experiências exitosas desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa com alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba.

No primeiro momento do artigo discutimos perspectivas teóricas para a abordagem da escrita e da leitura que subsidiam o trabalho na disciplina de língua portuguesa e, posteriormente, compartilhamos experiências metodológicas desenvolvidas na modalidade de

ensino remoto. Esperamos que a discussão proposta contribua para o leque de possibilidades teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa na educação básica nos contextos de ensino presencial e remoto.

## **2 Ensino da escrita e da leitura no contexto escolar: perspectivas teóricas em diálogos**

### **2.1 Breves reflexões sobre a escrita na sala de aula**

Vivemos em uma sociedade marcada predominantemente pela ascensão da escrita. Sendo ela uma importante prática de linguagem, escrever é uma atividade cognitiva e social que se materializa por meio de textos a fim de que a comunicação entre os interlocutores seja alcançada com êxito. Partindo dessa premissa, é importante frisar que a escrita se materializa nos textos, que “[...] são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2014, p. 26).

Refletindo sobre as ideias da autora, Koch (2014), postas em discussão, depreendemos que o texto não deve ser concebido como um produto pronto, finalizado e de imediato disponível aos usos sociocomunicativos, mas deve ser entendido como um processo inacabado, que se constrói levando-se em consideração as intenções dos sujeitos, sendo planejado e construído no momento da comunicação. Desta forma, o texto escrito precisa ser considerado como uma atividade essencialmente interacional que envolve determinados sujeitos em diferentes situações de comunicação.

O texto escrito, nesse sentido, constitui-se como uma manifestação verbal planejada e organizada intencionalmente por meio de elementos linguísticos utilizados pelos falantes a fim de alcançar seus objetivos. As definições sobre texto, aqui apresentadas, estão diretamente ligadas às diferentes formas de trabalho com a escrita em sala de aula. Desse modo, em se tratando do trabalho com a escrita em situações didáticas, ou seja, na sala de aula, faz-se necessário considerar tal prática, na ótica de Antunes (2003, p. 45), como atividade interativa, tendo em vista que:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita

é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala. (grifos da autora).

Ainda refletindo sobre as ponderações feitas por Antunes (2003), fica evidente que a escrita é e deve ser considerada atividade interacional, já que é através do código escrito que dispomos de uma das possibilidades que temos para expressar e compartilhar inúmeras informações, opiniões e sentimentos.

Restringindo-se ao processo de escrita, considerar a existência do outro é essencial. Em outras palavras, é preciso saber o que se vai escrever e para quem, por mais que o interlocutor não esteja presente no momento da construção do texto, assim como está no ato da fala, deve ser levada em consideração sua existência, a sua provável aceitação e o ponto de vista do autor sobre o texto que se pretende produzir. Logo, para que haja uma comunicação eficiente entre quem escreve e quem lê, faz-se necessário que aconteça uma sintonia entre as ideias, de modo que sejam entendidos os objetivos pelos quais levaram a construção do texto escrito, seja ele em prosa ou em poesia.

Assim como a fala em seus contextos de uso, o texto escrito também não é homogêneo e uniforme, pois ele varia de acordo com o contexto e com as funções pretendidas através deste. Por isso, no ensino faz-se necessário trabalhar a escrita por meio de gêneros textuais/discursivos. Não existe forma padrão de fala, tampouco de escrita, visto que há ocasiões em que falamos e escrevemos de forma menos monitorada (informal), como também há ocasiões em que falamos ou escrevemos de forma mais monitorada (formal) a depender das condições de produção e dos propósitos comunicativos preestabelecidos, tais como:

[...] a finalidade do texto a ser escrito; [...] o gênero textual adequado para fazê-lo; [...] o leitor-destinatário e quais são as características dele que precisamos levar em conta como escritores; [...] “tom” (registro mais ou menos formal) vai-se poder usar na hora de escrever; [...] que espaço de circulação o texto produzido será lido [e] o [...] suporte [...] adequado para divulgarmos o texto naquele espaço (MORAIS e FERREIRA, 2007, p. 73-74 - grifos dos autores).

Assim, em uma atividade redacional é preciso levar em consideração as condições de escrita do sujeito, desde a sua forma e prática de escrever ao seu “ter o que escrever”, a função que o texto terá por dedução e quem serão os possíveis leitores, além de considerar o contexto social em que o texto será produzido. Esse pensamento, que é defendido por Morais e Ferreira (2007), possui intrínseca relação com as ideias postuladas por Oliveira (2010)

quando este afirma que, para escrever com competência, é preciso, primeiro, ter o que escrever, e isso não depende somente dos conhecimentos linguísticos, mas também dos conhecimentos enciclopédicos e textuais. É, portanto, a partir da junção desses três tipos de conhecimentos que são dadas as condições de produção de um texto.

Em seu livro *Coisas que todo professor de português precisa saber*, Oliveira (2010) evidencia três concepções de escrita: (i) escrita enquanto produto; (ii) escrita enquanto processo e (iii) a escrita enquanto processo que leva a um produto. Sobre a primeira concepção, o autor afirma que “o professor que vê a escrita apenas como produto tende a dificultar o desenvolvimento da competência redacional dos alunos por não ajudá-los a se conscientizarem de que a escrita requer planejamento” (OLIVEIRA, 2010, p. 120). Diante disso, a escrita não pode e nem deve ser considerada apenas como um produto. Levando em consideração a necessidade de que se tenha um planejamento, é preciso que, além do aluno, o professor também tenha consciência disso, tendo em vista que, por vezes, é solicitado ao aluno a produção de um texto sobre determinado tema e com um total de linhas estabelecidas.

A escrita passa a ser vista como processo quando há preocupação do professor com as etapas da produção, deixando um pouco de lado, de certo modo, a preocupação total com a exatidão linguística, ou seja, com os aspectos normativos ou convencionais da escrita. Nessa ótica de discussão, a escrita enquanto prática processual, na visão de Oliveira (2010), passa a ser vista como processo que leva a um produto quando são consideradas as seguintes atividades durante o processo redacional: planejamento, textualização e revisão. Essa é a forma mais eficaz para contribuir com o desenvolvimento do aluno no processo de produção de textos defendido pelo autor. Ainda nessa mesma linha de pensamento, o referido autor argumenta que:

É importante que os alunos entendam que o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e altera seu texto constantemente. As rasuras que o professor vê nas redações dos alunos são provas irrefutáveis de que eles estão refletindo sobre sua escrita. [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 127).

Dessa maneira, convém afirmar que é de suma importância o papel do professor enquanto mediador de conhecimentos para que o aluno esteja preparado para se deparar com o processo de escrita em diferentes situações contextuais. Assim, escrever passa a ser visto como processo que se chegará a um produto quando são consideradas as três etapas que

abrangem o ato da escrita, que são, também, defendidas por Antunes (2003) em seu livro *Aula de portugueses: encontro & interação*.

A primeira etapa corresponde ao processo de planejamento prévio. Noutro dizer, é saber o que se vai escrever e para quem escrever. Já a segunda etapa é a da escrita, ou seja, é a vez de praticar o que foi pensado na primeira etapa, já que estamos diante da “textualização” propriamente dita. Assim como nas demais, essa etapa necessita de muita atenção e reflexão acerca do que e como vai ser escrito, já que partirá desde as escolhas das palavras até a forma como elas irão ser colocadas no papel.

Por último, a terceira etapa é a da reescrita. É o momento em que o texto é revisado com vistas ao seu aprimoramento. Nessa etapa, o próprio escritor, no caso do aluno, tem a oportunidade de melhorar seu texto através da autorrevisão textual, se a sua produção tem clareza, coerência, coesão, se a pontuação está bem empregada, entre outros recursos linguísticos.

Considerando a escrita como um processo de aprendizagem, a reescrita constitui-se uma etapa de aprimoramento desse processo, sendo, por isso, de fundamental importância. É nessa etapa que vai ocorrer o aperfeiçoamento do que foi escrito. Aqui é feita uma análise geral do que deve ou não permanecer no texto e se o que foi pretendido expor com as ideias ficou claro e objetivo. Tanto quanto a textualização propriamente dita, a reescrita também é um processo de suma importância nas aulas de língua materna, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] O objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]. A seleção deste tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. [...] (BRASIL, 2000, p. 47-48).

Sendo assim, na etapa da reescrita, é preciso levar em consideração tanto o posicionamento que o professor de língua portuguesa tem em relação à produção textual, como também a postura que os alunos adotam durante todo o processo de escrita, desde o planejamento à fase da reescrita. A partir dessa etapa, o discente irá ter uma ideia de diálogo entre o sujeito e o produto que foi criado, percebendo que o texto é inacabado e não se encerra logo em sua primeira versão, mas sofre avanços significativos de acordo com as leituras e refações realizadas pelo aluno sob a mediação do docente.

Escrever necessita ser, cada vez mais, um ato de reflexão do mundo e de releitura do que foi escrito. Para isso, e na mesma linha de pensamento de Antunes (2003), Xavier (2007, p. 73) considera que:

[...] É importante, sobretudo, incentivar a memória afetiva do aluno, motivando a escrita prazerosa. Imerso nesse contexto, o “erro” não seria abordado numa perspectiva punitiva, mas, antes, construtiva: de elaboração e reelaboração das ideias; de construção e reconstrução do registro escrito.

Os “erros” ou as possíveis incoerências cometidas pelos alunos em seus textos precisam ser considerados como fonte de aprendizado e não uma forma de punição. Desse modo, tendo o próprio texto do discente como ponto de partida para a reescrita, o professor terá a oportunidade de explorar tanto os aspectos normativos (microlinguísticos), como também os aspectos discursivos (macrolinguísticos) que fazem parte da escrita, como, por exemplo, a concordância, a pontuação, a ortografia, o conteúdo, a coerência, a coesão, a clareza, a concisão, o grau de informatividade, a carga semântica que o texto possui, entre outros aspectos textuais/discursivos.

## **2.2 Leituras do mundo na sala de aula: o ensino do texto literário e a formação de leitores**

O ensino de língua portuguesa precisa extrapolar as fronteiras da sala de aula e considerar o leque discursivo disposto aos alunos em seu contexto de vivências, experiências e saberes. Assim como a escrita deve ser pensada pelo professor como um processo contínuo de (re)elaboração textual em que a reescrita e a reflexão acerca da língua são primordiais para a compreensão do texto como fruto de um conjunto de fatores linguísticos e sociais que estão em constante evolução, a leitura também parte de um processo coletivo de compreensão do “eu” e do “outro” em consonância com os aspectos socioideológicos dispostos para além do texto literário, uma vez que “a arte é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata resposta interior” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 113).

Partindo desse pensamento, o Círculo de Bakhtin considera o texto literário, com enfoque no gênero romanesco, a representação da linguagem cotidiana impregnada na vida social, sendo impossível a compreensão da literatura e, conseqüentemente, da atividade

estética, dissociada dos discursos sociais e dos posicionamentos axiológicos, portanto, essa compreensão da literatura parte da concepção da língua como cosmovisão.

Nesse ínterim, Bakhtin afirma que:

Antes de mais nada, a ciência da literatura deve estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando, por assim dizer, por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e junto com ela influenciam a literatura [...] (BAKHTIN, 2017, p. 11).

A compreensão dialógica da literatura permite abordar o texto literário a partir de sua relação com a cultura como produção artística derivada da linguagem, logo, essa perspectiva torna-se fundamental para o ensino e a aprendizagem em sala de aula, pois considera, além dos elementos internos do texto, aqueles que decorrem da vida social do homem, de uma determinada época, bem como as transformações socioculturais que os perpassam.

Compreender o texto literário, então, exige do leitor a perspicácia de perceber a inter-relação entre a obra artística e a vida social. Para isso, é necessário dominar os processos de escrita e de leitura, o que requer do professor uma série de estratégias conjuntas que despertem no aluno a leitura literária para muito além de simples processos de decodificação de palavras.

Nesse cerne, Cosson (2014, p. 30) afirma que:

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Partindo desse princípio, para o desenvolvimento da leitura literária é necessário o trabalho prévio de letramento, que é a inserção do educando no contexto literário para que o aluno desenvolva a proficiência necessária para desvendar o mundo de linguagem que está à sua volta, refratado na palavra escrita. Para tanto, faz-se necessário um trabalho planejado e sequencial que torne a fluência da leitura possível na sala de aula e que possibilite também o diálogo do aluno com a sua cultura e com a cultura do outro.



Em consonância, essa abordagem do ensino de literatura exige do professor a compreensão de que o texto literário deve ser lido em suas entrelinhas, ou seja, a linguagem artística deve ser pensada como cosmovisão independente do gênero textual em questão. Nisso, a literatura não pode ser dissociada dos estudos textuais, estilísticos e semânticos, muito menos estar na sala de aula sob o pretexto do trabalho exclusivo dedicado ao campo gramatical.

Sobre essa discussão, Oliveira (2010) escrevendo acerca do ensino da língua portuguesa, defende que:

A leitura de textos literários também serve para que o professor estimule seus alunos a desenvolver o hábito de realizar leituras críticas. O papel do professor nessa tarefa é essencial, pois ele vai ajudar os alunos a aprenderem a olhar nas entrelinhas, nas escolhas das palavras, descobrindo o que está implícito no texto. Afinal, a língua não é ingênua, não é ideologicamente neutra [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 192).

Desenvolver uma leitura crítica do texto literário deve ser o objetivo essencial do trabalho com a literatura de modo a suscitar a reflexão em torno das escolhas estilísticas presentes na obra artística, do acabamento dado a determinados personagens no texto, das escolhas textuais feitas pelo autor, do emaranhado de discursos presentes no gênero romanesco, por exemplo.

Dessa maneira, o trabalho de formar leitores não se restringe apenas à decodificação ou à leitura automática do texto, tampouco o ensino-aprendizagem da literatura se limita à explanação da sistematização literária. Formar leitores deve ser um objetivo contínuo da escola e para isso é necessária a imersão na linguagem artística presente na literatura, a compreensão da palavra tomada como posicionamento ideológico, as relações socioculturais presentes no texto e o trabalho estilístico do autor com a matéria-prima da palavra. Esses fatores somados ao contexto e às vivências do educando possibilitam leituras enriquecedoras do texto literário na sala de aula, despertando a curiosidade do aluno e a sua percepção para uma visão mais profunda da linguagem e do mundo à sua volta.

### **3 Escrita e leitura: práticas e experiências no contexto do ensino remoto**

Considerando que, a partir do ano letivo de 2020, a educação e as práticas de ensino passaram por mudanças repentinas e de significativo impacto nas metodologias de ensino tendo em vista as exigências e a necessidade do desenvolvimento de aulas não presenciais,

implementadas como forma de garantir a educação no contexto de prevenção e contenção da disseminação do vírus da COVID-19, os docentes precisaram se reinventar para a realização de um ensino não presencial, que exigiu a elaboração de novas estratégias didáticas para que os processos de ensino-aprendizagem pudessem cumprir seus objetivos. Nesse ensejo, faz-se necessário, inicialmente, definirmos, mesmo que brevemente, nesta discussão, o que é, de fato, ensino remoto e como esse formato educacional se efetivou na prática docente em decorrência da pandemia do novo coronavírus.

De modo geral, o ensino remoto pode ser compreendido como uma nova metodologia, diferente da presencial nas instituições de ensino, em que docentes e discentes se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados pela educação através de ferramentas digitais, conforme disposto no Art. 1º do Decreto nº. 9.057/2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, n.p.).

Para que fosse possível atender, na prática, às prerrogativas do referido decreto postulado pelo Ministério da Educação, as escolas, os professores e os estudantes precisaram se reinventar e se adaptar para que conteúdos fossem produzidos, disponibilizados no meio virtual e os alunos pudessem continuar aprendendo por meio de aulas síncronas (em tempo real) e aulas assíncronas, ou seja, por meio de acompanhamento pedagógico não necessariamente instantâneo. Logo, concordamos com Silva (2020, n.p.) quando afirma que as aulas virtuais precisam “modificar o planejamento pedagógico e encontrar alternativas para envolver, motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância”.

Com isso, a modalidade de ensino remoto exige do professor um conjunto de estratégias e metodologias específicas para o trabalho em ambientes virtuais que possibilitem o desenvolvimento das práticas de escrita e de leitura, diferentemente das propostas pedagógicas voltadas para o ensino presencial. Os tópicos abaixo trazem reflexões e relatos sobre como a leitura e a escrita foram trabalhadas nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no contexto de ensino remoto.

### **3.1 A produção textual nas aulas on-line: vivências nos anos finais do Ensino Fundamental**

O objetivo deste tópico é descrever nossas experiências em relação ao processo de escrita à luz dos gêneros textuais na educação básica neste novo formato do ensino on-line em decorrência da pandemia do coronavírus. As experiências aqui pautadas retratam as aulas de produção textual realizadas durante o quarto bimestre do ano letivo de 2020, desenvolvidas por meio de plataformas digitais, tais como: *Plataforma Google Sala de Aula*, *Google Meet* e grupos de *WhatsApp*.

É importante destacar que o trabalho didático-pedagógico sobre a produção de textos foi desenvolvido visando ampliar, cada vez mais, a competência comunicativa do alunado (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74) no tocante a importantes habilidades inerentes à competência textual, como ler e escrever com autonomia. Nessa perspectiva, foram realizadas atividades nas turmas do 6º ao 9º ano com o objetivo de propiciar práticas textuais em que nossos alunos pudessem, em situações de interação comunicativa, ler, interpretar, compreender e produzir textos considerados bem formados, tanto do ponto de vista das condições de produção (MORAIS & FERREIRA, 2007, p. 73, 74) como também atendendo às sequências linguísticas e gramaticais, ou seja, aos conhecimentos linguísticos prévios (OLIVEIRA, 2010, p. 113) exigidos pelos gêneros textuais como objetos de produção escrita.

No tocante aos gêneros textuais escolhidos para o trabalho com a produção escrita, os estudantes do 6º ano estudaram poemas, já com os alunos do 7º ano foi trabalhado o gênero memórias literárias e, por fim, os discentes do 8º e do 9º estudaram e escreveram crônicas. Embora 2020 não tenha sido um ano dedicado, na prática, à *Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro*, priorizamos estudar, nas aulas do 4º bimestre, esses gêneros sugeridos pelo referido concurso, realizado a nível nacional a cada dois anos.

A fim de que pudéssemos promover um trabalho produtivo de produção textual como bem defende Oliveira (2010, p. 121) ao afirmar, em uma de suas concepções sobre a escrita, que o ato de escrever, na escola, exige etapas progressivas de aprendizagem até chegar ao produto (não final, mas satisfatório), realizamos aulas síncronas semanais via *Google Meet*, orientações por meio de grupos de *WhatsApp* das turmas, além da elaboração e da aplicação de 07 (sete) sequências didáticas organizadas pelos docentes da disciplina de língua portuguesa.

As primeiras atividades aplicadas aos estudantes tiveram o propósito, inicialmente, de situar e de instruir os alunos para o trabalho de produção textual que viria a ser realizado posteriormente, visto que, como bem exposto em Antunes (2003) e em Oliveira (2010), a escrita jamais pode ser realizada sem propósito interacional, tampouco apenas como uma tarefa escolar como requisito simplesmente para obtenção de notas por parte dos alunos e cumprimento da disciplina pelo professor.

Nessa perspectiva e partindo do princípio de que a reescrita necessita ser realizada nos textos, já que não faz sentido o professor solicitar uma produção textual, marcar as incoerências cometidas pelos alunos e, depois, atribuir uma nota sem fazer com que o aluno exercite a tarefa de reescrever seu próprio texto para, assim, a atividade de produção textual ser consolidada, informamos aos estudantes que os textos por eles produzidos teriam um destino final e seriam, portanto, apreciados por outros interlocutores. Em outras palavras, os textos seriam apresentados durante a realização do *I Encontro Literário Virtual da Escola Estadual Antonio Francisco Duarte*, Triunfo/PB, evento escolar ocorrido entre os dias 28 e 30 de dezembro de 2020, através da plataforma *Google Meet*.

As aulas síncronas, bem como os materiais pedagógicos sobre as propostas de produção textual, foram, de modo geral, divididos em quatro módulos: *introdução ao gênero textual* (primeiro módulo), *textualização* (segundo módulo), a prática da *autorrevisão* por parte do aluno (terceiro módulo), além da *revisão* feita pelos professores após o recebimento dos textos (quarto módulo). Nas aulas referentes ao primeiro módulo, buscamos trabalhar os seguintes objetos de conhecimento com nossos discentes: conceito, função sociocomunicativa, características linguísticas e exemplos de textos sobre os gêneros textuais escolhidos (poemas, memórias literárias e crônicas).

Com relação às aulas do segundo módulo, aplicamos algumas atividades com vistas à preparação dos nossos alunos para o processo de textualização. Noutras palavras, realizamos uma série de exercícios e de aulas on-line no intuito de contribuir para que eles pudessem planejar a produção de seus textos. E, por fim, nas atividades do terceiro módulo buscamos oportunizar aos estudantes valiosas sugestões para que eles pudessem realizar, em seus textos, a autorrevisão, obedecendo às convenções da língua escrita e do gênero textual para que, só depois, enviassem suas redações para a próxima etapa: a correção e as devolutivas sob a responsabilidade dos professores.

No tocante ao recebimento dos textos para a correção feita pelos docentes, é importante frisar que alguns alunos fizeram o envio pela plataforma *Google Sala de Aula* e outros utilizaram o grupo do *WhatsApp* da turma, já que nem todos estavam tendo acesso à referida plataforma.

### **3.2 Leitura e formação de leitor no contexto do ensino remoto: possibilidades e desafios**

Diante do contexto de ensino remoto, a preocupação do professor de língua portuguesa inicia-se desde o letramento digital dos seus alunos, considerando que boa parte dos discentes da educação básica pública não possui as ferramentas digitais necessárias para o acesso aos ambientes virtuais utilizados pela escola para condução das aulas síncronas e outra parte desse público, embora possua tais instrumentos, não detém as habilidades necessárias para o acesso pleno aos conteúdos, aplicativos, programas e demais ferramentas do mundo tecnológico, o que torna o ensino remoto extremamente desafiador e excludente na atual conjuntura da educação pública.

Fez-se necessário o professor (re)pensar o programa de sua disciplina com vista a uma metodologia de ensino completamente voltada para o meio digital e/ou para a realização de aulas assíncronas. Nesse contexto, o ensino de escrita e leitura tornou-se ainda mais desafiador, pois precede a necessidade de letramento digital dos educandos, em um momento em que, pelas circunstâncias impostas pela COVID-19, o docente não poderia estar presente fisicamente ao lado dos seus alunos, tornando ainda mais complexo o seu trabalho.

Nesse ensejo, como é possível o trabalho com a leitura e a formação de leitores a partir de sequências didáticas que deem continuidade às proposições do currículo da disciplina de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental? Primeiramente, com a finalidade de romper as barreiras estruturais impostas, partimos do uso de plataformas digitais já acessíveis a maioria dos alunos, como o *WhatsApp*, para, então, explorarmos com a turma, por meio remoto, as funcionalidades dos recursos educacionais disponíveis pelo *Google*, como o *Google Sala de Aula* e o *Google Meet*, através dos quais passamos a conhecer com mais propriedade esses recursos tecnológicos disponíveis, mostrando aos alunos as possibilidades do mundo virtual, seus conceitos e funcionalidades básicas.

Em função das novas metodologias de ensino, o plano da disciplina de língua portuguesa passou por diversas adaptações, tentamos condicionar os conteúdos, montar materiais autodidáticos e de linguagem acessível para melhorar a compreensão dos alunos

acerca dos conteúdos encaminhados e primamos, basicamente, pelo trabalho com a escrita e a leitura por meio de estratégias que foram sendo traçadas, reinventadas e adaptadas conforme a participação, interação e o retorno dos conteúdos ministrados.

Nesse ínterim, fomos percebendo a dificuldade de leitura que os alunos estavam adquirindo em função do distanciamento do espaço escolar, quando eles eram convidados a lerem determinados trechos no momento das aulas síncronas via *Google Meet*, o que sinalizou a necessidade de um trabalho mais eficaz com a leitura, mesmo em circunstância de distanciamento físico.

Desenvolvemos, então, momentos exclusivos para a leitura síncrona na disciplina de língua portuguesa, destinando uma hora da sua carga horária semanal para tal fim. A partir disso, pudemos acompanhar e orientar melhor a leitura de cada aluno amparados pelas propostas de letramento literário de Rildo Cosson (2014, p. 47) ao sugerirmos novos caminhos de leitura a partir da literatura por meio de textos que retratam o contexto específico do alunado. Além disso, foi possível realizar nesses momentos a leitura dos textos produzidos pelos próprios discentes no curso da disciplina.

Para esse trabalho de leitura, foi necessário pensarmos em obras que evidenciassem o contexto do aluno de modo que o texto literário oferecesse-lhe algum tipo de identificação. Com isso, criamos um formulário via *Google Forms* para sondar dos alunos as suas relações com a leitura e as temáticas que mais lhes eram caras. Tivemos a oportunidade de trabalhar obras como *O diário de Anne Frank*; *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga; *O menino no espelho*, de Fernando Sabino; *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, além de poemas de diversos autores, textos escritos pelos próprios alunos, entre outras produções.

Todas as obras e textos foram utilizados em formato digital, arquivo em PDF. Anterior à leitura, os textos e os autores foram apresentados aos alunos de modo a despertar neles curiosidade acerca da temática e do enredo da narrativa a ser explorada para, então, iniciar o círculo digital de leitura literária, realizado via plataforma *Google Meet*, onde a obra literária era compartilhada no modo de apresentação da sala virtual e todos os participantes tinham acesso ao conteúdo, que era lido por cada aluno, responsável por um trecho da leitura.

Entre a leitura de um trecho e outro, o professor desenvolvia comentários a respeito da passagem lida: os personagens, a correlação da narração com a vida dos estudantes, o significado de alguma palavra desconhecida e comentários que instigavam a curiosidade da

turma acerca do texto, fazendo com que os alunos procurassem saber o que aconteceria na sequência da narrativa.

Com o decorrer dos encontros do círculo de leitura digital, os alunos melhoram a fluência da leitura e se interessavam pelos capítulos seguintes das obras propostas, aos poucos também fomos percebemos a presença da família dos alunos nesses momentos; a mãe, o pai, a avó, uma irmã ou irmão que ajudava o aluno na leitura do trecho e, às vezes, interagia com a turma, quando o professor abria espaços para discussão do texto literário.

Apesar das dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e com a formação de leitores, o ensino remoto propiciou a experiência de novas estratégias de ensino, que foram traçadas e adequadas frente às dificuldades vivenciadas por professores e alunos durante as aulas não presenciais, por um lado, superando, inclusive, obstáculos para o ensino de literatura existentes no formato presencial, como a ausência de bibliotecas e livros em quantidade suficiente para toda turma. A ação desenvolvida também propiciou o estreitamento dos laços entre família, aluno e escola, quando a sala de aula passou a fazer parte da rotina não apenas dos educandos, mas também de suas famílias.

### **3.3 Escrita e leitura em cena: publicidade das produções desenvolvidas em sala de aula**

Considerando que as práticas de escrita e de leitura desenvolvidas em sala de aula precisam transpor o ambiente escolar, no contexto de ensino remoto, essa concepção do ensino da língua portuguesa não poderia ser diferente, principalmente quando a própria escola já não se encontra mais condicionada às suas estruturas físicas e passa a ganhar novas possibilidades através das interconexões entre os mundos real e virtual e a constituição de um leque de ambientes de aprendizagem.

Os textos produzidos pelos alunos no decorrer da disciplina de língua portuguesa até aqui relatados não poderiam ficar restritos aos trabalhos da disciplina, merecendo ganhar destaque e publicidade para toda comunidade escolar. Por isso, pensamos em uma estratégia na qual se oportunizasse o protagonismo dos alunos como leitores e escritores de textos literários. Na ocasião, planejamos a realização de um encontro literário a ser desenvolvido de modo virtual para a leitura e apresentação dos materiais elaborados a partir das atividades propostas aos alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental.

As atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina de Língua Portuguesa foram planejadas e encaminhadas aos alunos através da plataforma virtual de aprendizagem, considerando as seguintes competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 67):

(1) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais, (2) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Com base nas habilidades da BNCC supracitadas, realizamos o *I Encontro Literário Virtual da Escola Estadual Antonio Francisco Duarte*, localizada na cidade de Triunfo/PB, evento escolar ocorrido entre os dias 28 e 30 de dezembro de 2020, através da plataforma *Google Meet*. Com objetivos de aprendizagem delimitados, desenvolvemos atividades de leitura, de análise e de produção textual priorizando os gêneros sugeridos pela *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, a saber: poema no 6º ano, memórias literárias no 7º ano e crônica no 8º e no 9º ano.

Considerando a complexidade do trabalho didático-pedagógico sobre o gênero documentário e ausência de recursos tecnológicos disponíveis na instituição de ensino e aos alunos, que é proposto para o 1º e 2º ano do ensino médio, não trabalhamos esse gênero durante o sistema especial de aulas remotas. As aulas de leitura e de escrita foram direcionadas para atividades envolvendo o gênero memórias literárias, também proposto para o 7º ano do ensino fundamental.

Para tanto, desenvolvemos práticas de leitura sobre os textos disponibilizados no material de apoio, que foram trabalhados nas aulas assíncronas e nos momentos síncronos realizados por meio da plataforma *Google Sala de Aula*, utilizando-se de exercícios de fixação da aprendizagem contendo questões subjetivas e objetivas; realizamos também, pelo menos, 01 (uma) videoconferência semanal, a fim de sanar possíveis dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos encaminhados durante a semana; prática de escrita e de autorrevisão conforme o gênero textual proposto e demais atividades que envolvessem tais habilidades.

A avaliação da aprendizagem das atividades propostas estava intimamente relacionada aos objetivos de ensino (habilidades) a serem alcançados no decorrer das ações do *I Encontro*



*Literário Virtual*. Sendo assim, do início ao fim das atividades remotas e, no dia da culminância das ações, a avaliação foi realizada de maneira diagnóstica, processual e cumulativa, visando aferir o desempenho do discente com relação às atividades de leitura e de escrita conforme os gêneros textuais poema, memórias literárias e crônica, além da participação e do empenho dos discentes nas atividades.

O evento, embora realizado de forma on-line, contou com a participação de todos os alunos, professores e da equipe gestora da Escola, além de alguns pais e outros familiares dos estudantes. Foi um momento enriquecedor, em que desenvolvemos, inclusive com a colaboração de professores de outras disciplinas, mesas-redondas com o objetivo de tratar sobre a importância da escrita e da literatura para a formação de sujeitos críticos-reflexivos, momentos culturais, mesmo de forma on-line, com apresentações musicais e recital de poemas, leituras de textos poéticos de autores diversos, trabalhados na disciplina de língua portuguesa, e de produções de autoria dos próprios alunos.

#### **4 Conclusão**

Diante da discussão acerca de perspectivas teóricas e metodológicas do ensino da leitura e da escrita com enfoque na modalidade de ensino remoto no contexto da pandemia ocasionada pela COVID-19, percebemos que é necessário o desenvolvimento de propostas pedagógicas que coloquem em cena a produção textual como um processo de construção e não como produto acabado, correlacionando a prática da escrita ao ato da leitura como dimensões indissociáveis no ensino de língua portuguesa na educação básica.

Na modalidade de ensino remoto e de aulas não presenciais, o trabalho com a escrita e com a leitura requer do professor um planejamento ainda mais sistemático e eficaz de modo a garantir ao aluno múltiplas visões acerca de suas próprias produções e não o alheamento às práticas de linguagem e suas possibilidades dispostas no cotidiano.

Ademais, a prática do trabalho com a escrita e com a leitura na perspectiva do texto literário exige a projeção das atividades desenvolvidas pelos alunos para além da sala da aula, sendo de fundamental importância a publicação, o compartilhamento e a difusão desses materiais, principalmente quando, no contexto do ensino remoto, a internet oportuniza um leque de possibilidades de publicidade das produções (re)escritas no âmbito educacional.

Por fim, esperamos que este trabalho em que nossos objetivos resumiram-se em discutir perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, bem como

apresentar reflexões e relatos sobre como essas duas práticas de linguagem foram trabalhadas nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no contexto de ensino não presencial possa contribuir positivamente para pesquisas futuras que versem sobre ensino de língua materna na educação básica, ampliando, portanto, outras discussões e novas vivências a partir das contribuições da linguística textual, dos gêneros discursivos e da literatura, com ênfase para a formação de alunos que sejam cada vez mais leitores e escritores competentes.

### Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 dezembro 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 9057/2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 30 novembro 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAIS, A. G. de.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-81.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, R. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>. Acesso em: 24 agosto 2020.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: **A palavra na vida e a palavra na poesia.** Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

XAVIER, A. C. **O texto na escola: produção, leitura e avaliação.** Recife: Ed. Do Autor, 2007.

Artigo recebido em: 06.02.2022    Artigo aprovado em: 06.12.2022    Artigo publicado em: 08.12.2022