



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA

Impactos do ensino remoto emergencial nos processos de leitura e escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola de período integral.

MARÍLIA
2024

YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA

Impactos do ensino remoto emergencial nos processos de leitura e escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola de período integral.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia.

Apoio: CAPES

MARÍLIA
2024

C837i

Costa, Yngrid Karolline Mendonça

Impactos do ensino remoto emergencial nos processos de leitura e escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola de período integral. / Yngrid Karolline Mendonça Costa. -- Marília, 2024

282 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino Remoto Emergencial. 4. Formação de crianças. 5. Leitura e escrita. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CÂMPUS DE MARÍLIA.

Aos 02 dias do mês de julho do ano de 2024, às 08:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA, intitulada **Impactos do ensino remoto emergencial nos processos de leitura e escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola de período integral**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof(a). Dr(a). SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina, Prof(a). Dr(a). SILVANA PAULINA DE SOUZA (Participação Virtual) do(a) Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática / Universidade Federal de Alagoas, Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós Graduação em Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, Prof(a). Dr(a). CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

*Dedico este trabalho a Deus que me sustentou;
aos meus alunos, sujeitos da pesquisa, seus familiares que me apoiaram na jornada;
e, principalmente, a meus filhos, meu combustível;
marido e família, minha incansável rede de apoio;
e, finalmente, às mulheres, que assumem tantas funções invisíveis aos olhos da sociedade.*

AGRADECIMENTOS

Esta, talvez, seja a etapa mais confortável da escrita, exceto pelo fato de que possa acabar esquecendo-me de alguém querido e importante no processo, tendo em vista que a caminhada, a cada dia vencido, carrega consigo tantas pessoas marcantes em nossas vidas. Pontuo, desde este momento, que todos os citados são muito amados e caros para mim.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me sustentado em todo o processo e por ter me protegido para representar tantos outros que, infelizmente, foram levados pela pandemia e não estão mais aqui conosco.

Aos meus filhos, Lorenzo e Vicente, que têm compartilhado, desde o nascimento, as jornadas acadêmicas de sua mãe e, ainda que sejam tão pequenos, fazem-se tão grandes e potentes para mim, tornando-me mais forte para vencer as batalhas, impossibilitando-me de desistir. Vocês são o meu combustível diário e, por meio da existência de vocês, ganhei ainda mais motivos para lutar por uma Educação pública de qualidade a todas as crianças. Os amo com todas as forças de meu ser.

Agradeço ao meu esposo, Neto, por ser meu apoio e incentivador diário, por ter me dado forças para suportar a culpa materna quando perdi momentos em família para que a escrita desta tese se tornasse realidade. Há tanta compreensão e amor em suas ações! Minha eterna gratidão e amor.

Aos meus pais, Silvio e Danielle, por sempre terem acreditado e investido em mim, por serem apoio incondicional e porto seguro, tanto mais agora com os netos. Sou grata por tê-los como pais, pois são exemplo de trabalho, cumplicidade, força, amor e esperança. Eu não poderia ter escolhido família melhor para nascer. Vocês são tudo para mim e os amo de todo o meu coração.

À minha irmã Thayná, por poder compartilhar a vida comigo e um pouco das frustrações e dores desta jornada, pois, é a única da família que viveu parte da vida acadêmica e pode compreender os desabafos. Além disso, pelo apoio sempre que preciso, com os sobrinhos.

À minha cunhada, Yasmin, pelo colo sonífero que, por tantas vezes, acalmou meu caçula e deu um respiro para mim, além de ser a tia querida de meu primogênito.

Agradecimento especial ao meu trio superpoderoso de mulheres acadêmicas e humanas:

À minha orientadora e segunda mãe acadêmica, Daniela Nogueira de Moraes Garcia, por ser este ser iluminado que trouxe tanta leveza a esse difícil processo, tanto mais em período de incertezas e mudanças advindas da pandemia. Sou tão grata a Deus por tê-la colocado em minha vida. Você é muito especial. Gratidão.

À minha primeira mãe acadêmica, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, por ter me formado na base, desde a graduação, mas não apenas nela, e sim, na vida. Há tantas vozes suas ecoando em mim, tantos momentos vividos que permanecerão sempre em meu coração e tantas ações e fatos reproduzidos, ainda que inconscientemente ou por circunstâncias da vida, fazendo-me crer que nosso encontro advém de outras vidas, estando assim, minha jornada atrelada, de alguma forma, à sua. Dizer que a amo e sou grata me parece pouco, porém, não encontro outra maneira mais adequada para expressar tudo que sinto por ti.

À outra mãe acadêmica, Renata Junqueira de Souza, por sempre me envolver em seus projetos, dando-me oportunidades únicas de crescimento e aprendizados profissionais, orientando-me na alçada de voos. Oficialmente, na academia, não a tive como minha orientadora, mas a considero como se tivesse sido, tanto mais agora, juntas com o LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), no Compromisso Nacional de Crianças Alfabetizadas.

À professora Silvana Paulina de Souza, pelas contribuições neste trabalho e em minha formação, pois, em sua sala de aula, ocorreram minhas primeiras práticas com as Estratégias de Leitura e modelo de professora a ser seguido.

À professora doutora Sandra Aparecida Pires Franco, pelas contribuições e olhar cuidadoso para com esta tese.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

À UNESP e Secretaria Municipal de Ensino de Marília, pelo convênio firmado, que me oportunizou desenvolver este trabalho.

Às crianças, participantes de minha pesquisa, pessoas pequeninas e apaixonantes, que tanto me ensinaram e aqueceram meu coração em período em que tantas coisas ruins aconteciam pelo mundo. Fui tão sortuda em ter compartilhado esse momento com seres tão especiais. Ficarão para sempre em meu coração e estarão eternizados por meio desta pesquisa.

Às famílias das crianças, pelo apoio, desde a apresentação do projeto até as etapas finais, pela prontidão nas respostas de questionários e por estarem abertos ao diálogo, mesmo em meio a tantos desafios vividos. Não é à toa que os filhos são tão especiais.

À escola e à Secretaria Municipal de Educação, que autorizaram e acolheram a pesquisa.

À Priscila Rodrigues Sonsim, que sempre terá destaque em qualquer posição acadêmica que eu vier a ocupar, pois, foi a responsável por me inserir e me apresentar à UNESP e permanece, até os dias atuais, como minha amiga.

À minha dupla produtiva do ano escolar em que a pesquisa ocorreu, Renata de Cássia dos Santos, por ter compartilhado tanta experiência e conhecimento. Por tudo o que vivemos e conseguimos realizar juntas. Tantos medos, incertezas e risos. Você tem lugar cativo em meu

coração.

Às minhas companheiras de trabalho na gestão escolar atualmente, Cristiane Caliman Bordini e Flávia Simone Rodolfo da Silveira, por acreditarem em meu potencial e por me apoiarem na reta final do processo, tanto com palavras, quanto com a divisão de trabalho (por vezes se sobrecarregando) para colaborar com esta que escreve. Meu amor e gratidão.

Aos meus amigos desde a graduação: Lígia, Uillians, Jéssica e Camila, pelas poucas reuniões extra-pedagógicas que conseguimos marcar neste trajeto, mas, essenciais para a nossa sanidade mental. Por tantas partilhas e desabafos, meu agradecimento. Amo vocês.

Aos meus amigos de doutorado e publicações: Paulo, Claudineia e Rubia. Esta jornada foi mais significativa com vocês. Obrigada, principalmente, ao Paulo, pelo envio de tantos memes desse processo compartilhado por nós, que me tiravam risos quando a vontade de chorar surgia.

Às amigas da vida, Gabriela (minha irmã de vida), Lizbeth, Tatiane (ligadas pela maternidade), por se fazerem presentes e entenderem minha ausência em tantos momentos.

A todos os que me constituíram como aluna, professora, pesquisadora, mãe, filha, irmã, esposa, amiga e tantas outras funções que exercemos diariamente. No momento da escrita lhes apresento apenas uma, talvez duas, dentre várias versões de mim e, apesar de me compreender como sujeito inacabado, estando em permanente transformação, sou grata a todos que contribuíram para o meu processo até aqui.

FINANCIAMENTO



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta tese faz parte da pesquisa realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Teorias e Práticas Pedagógicas. Compõe também as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI). Este trabalho configurou-se pela mudança imposta pela pandemia do coronavírus, causada pelo vírus Sars-Cov-2 e ocorreu em uma escola de ensino fundamental de período integral, no centro-oeste de São Paulo, em uma sala de aula do terceiro ano. Nesse período, foi adotado o ensino remoto emergencial (ERE) para a Educação nos diferentes níveis de ensino. O objetivo da pesquisa foi compreender os impactos do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização dos participantes. Nossas questões foram: 1. Quais as contribuições/dificuldades da utilização das novas tecnologias para a educação escolar, envolvendo alunos, professores e famílias? 2. É possível alfabetizar as crianças por meio do ensino à distância? 3. A rotina escolar presencial é importante para o processo de alfabetização? Partiu da hipótese de que os impactos do ensino remoto emergencial seriam negativos para a formação de crianças leitoras e escritoras, tendo em vista que, de maneira remota, o professor não teve a participação de todos os alunos e, mesmo os que participaram, perderam ações e encaminhamentos metodológicos possíveis apenas no trabalho presencial e diário do professor. Para comprovar esta tese, inicialmente, realizei um levantamento de referências sobre os temas: formação de crianças como leitores e escritores; nativos digitais; uso de novas tecnologias, e; ensino remoto. Em seguida, coletei dados, por meio de pesquisa-ação, com a participação de nove crianças entre sete e oito anos. Além disso, criei formulários para os pais, bem como para os professores da escola participante da pesquisa. Após a análise dos resultados, ficou evidente a dificuldade de acesso dos alunos às plataformas onde aconteciam as aulas e também a inexperiência de todos com o ensino mediado pela tecnologia, bem como a importância do ensino escolar e presencial. Após o retorno das aulas presenciais, tivemos resultados positivos em pouco tempo. Esperamos que este estudo possa retratar a importância da rotina escolar na vida das crianças, bem como fornecer elementos que nos ajudem a refletir e buscar ações para minimizar as perdas intelectuais e psicossociais causadas pelo período pandêmico.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Ensino Remoto Emergencial. Formação de crianças. Leitura e escrita.

ABSTRACT

This thesis is part of the research carried out at the São Paulo State University (UNESP), School of Philosophy and Sciences, Marília, in the Postgraduate Program in Education, in the line of Pedagogical Theories and Practices. It also comprises the research carried out by the research group Reading and Writing Processes: appropriation and objectification (PROLEAO) and the Center for Studies and Research in Reading, Literature and Childhood (CEPLLI). This work was shaped by the change imposed by the coronavirus pandemic, caused by the Sars-Cov-2 virus and took place in a full-time elementary school, in the center-west of São Paulo, in a third-year classroom. During that period, emergency remote teaching (ERE) was adopted for Education at different levels of education, the objective was to understand the impacts of emergency remote teaching on participants's literacy process. Our questions were: 1. What are the contributions/difficulties of using new technologies for school education, involving students, teachers and families? 2. Is it possible to teach children literacy through remote learning? 3. Is the face-to-face school routine important for the literacy process? I started from the hypothesis that the impacts of emergency remote teaching would be negative for the training of reading and writing children, considering that, remotely, the teacher did not have the participation of all students and, even those who participated, lost actions and methodological directions possible only in the teacher's face-to-face and daily work. To prove this thesis, initially, I carried out a survey of references on the themes: training children as readers and writers; digital natives; use of new technologies, and; remote teaching. Then, I collected data, through action research, with the participation of nine children between seven and eight year olds. In addition, I created Forms for the parents, as well as the teachers at the school participating in the research. After analyzing the results, the students' difficulty in accessing the platforms where classes were held and also everyone's inexperience with teaching mediated by technology became evident, as well as the importance of school and face-to-face teaching. After the return of in-person classes, we saw positive results in a short period of time. We hope that this study can portray the importance of the school routine in children's lives, as well as provide elements that help us reflect and seek actions to minimize the intellectual and psychosocial losses caused by the pandemic period.

Keywords: Education. Elementary School. Remote Teaching. Training of children. Reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planilha home office do professor.....	68
Figura 2 - Planilha de ligações para pais.....	69
Figura 3 - Funções do professor durante o ensino remoto emergencial.....	70
Figura 4- Planejamento e execução de aulas durante o ensino remoto.....	71
Figura 5 - Exemplo de introdução de aula dada aos pais.....	72
Figura 6 - Pasta de trabalho semanal do professor durante ensino remoto.....	74
Figura 7 - Exemplo de aula com uso do PowerPoint.....	75
Figura 8 - Modelação com a capa do livro Nós.	108
Figura 9 - Prática guiada com o livro Nós.....	110
Figura 10 - Cartaz com ênfase na conexão texto-leitor.	112
Figura 11 - Folha do pensar para conexão texto-texto.	113
Figura 12 - Quadro âncora para visualização.	118
Figura 13 - Quadro síntese para visualização.	119
Figura 14 - Folha do pensar para sumarização.	122
Figura 15 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom.....	128
Figura 16 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom 1.	129
Figura 17 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom 2.....	130
Figura 18 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom 3.....	131
Figura 19 - Avaliação Diagnóstica de Leitura.....	133
Figura 20 - Avaliação Diagnóstica de Leitura 2.....	134
Figura 21 - Avaliação Diagnóstica de Leitura 3.....	135
Figura 22 - Tabulação dos resultados da avaliação diagnóstica de leitura.....	136
Figura 23 - Avaliação diagnóstica de matemática.....	137
Figura 24 - Avaliação diagnóstica de matemática 1.....	138
Figura 25 - Tabulação dos resultados da avaliação diagnóstica de matemática.....	139
Figura 26 - Registro de Vitor acerca da avaliação diagnóstica de matemática.....	140
Figura 27 - Registro de Vitor acerca da avaliação diagnóstica de matemática 1.....	141
Figura 28 - Quadro de níveis de escrita elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino.....	142
Figura 29 - Avaliação diagnóstica de Vitor - produção de texto.....	144
Figura 30 - Avaliação diagnóstica de Miguel - produção de texto.....	145
Figura 31 - Níveis de escrita na avaliação diagnóstica.....	146
Figura 32- Aula de língua portuguesa online de 06/04/2021.....	149

Figura 33- Aula de língua portuguesa online de 06/04 - 1.....	150
Figura 34- Aula de ensino remoto de 06/01/2021.....	151
Figura 35- Aula de ensino remoto de 06/04 - 1.....	152
Figura 36- Aula de 06/04 realizada por Miguel.....	153
Figura 37- Aula de 06/04 realizada por Andryelle.....	154
Figura 38- Aula de 06/04 realizada por Henrique.....	155
Figura 39 - Aula de 06/04 realizada por Vitor.....	156
Figura 40 - Aula de 06/04 realizada por Josiane.....	157
Figura 41 - Aula de 06/04 realizada por Kleber.....	158
Figura 42 - Aula de 06/04 realizada por Cauã.....	159
Figura 43 - Proposta de aula de matemática do dia 07/04/2021.....	161
Figura 44 - Proposta de aula de matemática do dia 07/04 - 1.....	162
Figura 45 - Proposta de aula de matemática do dia 07/04 - 2.....	163
Figura 46 - Aula de 07/04 realizada por Miguel.....	164
Figura 47 - Aula de 07/04 realizada por Vitor.....	165
Figura 48 - Aula de 07/04 realizada por Kleber.....	166
Figura 49 - Primeira estratégia de leitura proposta - Conexão texto-texto.....	170
Figura 50 - Quadro âncora - Conexão texto-texto - Registro de Kleber.....	171
Figura 51 - Estratégia de leitura Conexão texto-leitor “Se as coisas fossem mães.”.....	173
Figura 52 - Conexão texto-leitor realizada pelos alunos Miguel, Henrique, Cauã e Josiane.....	174
Figura 53 - Conexão texto-leitor realizada pelos alunos Priscila e Kleber.....	174
Figura 54 - Estratégia de leitura Inferência com o livro Balela.....	176
Figura 55 - Registro feito por Andryelle na estratégia de leitura Inferência.....	177
Figura 56 - Exemplo dos caracteres no teclado de smartphones.....	183
Figura 57 - Trama de Preparação textual do professor.....	188
Figura 58 - Texto “Aposta”.....	191
Figura 59 - Proposta de produção de texto autônoma baseada no texto “Aposta”.....	192
Figura 60 - Produção textual da aluna Andryelle.....	192
Figura 61 - Produção textual do aluno Henrique.....	193
Figura 62 - Produção textual da aluna Josiane.....	194
Figura 63 - Produção textual do aluno Kleber.....	195
Figura 64 - Proposta textual do aluno Cauã.....	197
Figura 65 - Apresentação da grafia de Cauã.....	198
Figura 66 - Produção textual do aluno Junior.....	199

Figura 67 - Caderno de classe de Andryelle.....	205
Figura 68 - Produção de texto compartilhada - 20/08.....	206
Figura 69 - Devolutivas para Priscila durante ensino híbrido.....	207
Figura 70 - Tela do Jamboard para Priscila.....	208
Figura 71 - Caderno de classe de Miguel - 17/09.....	210
Figura 72- Caderno de classe de Miguel 17/09 – 1.....	211
Figura 73 - Caderno de classe de Miguel 17/09 - 2.....	212
Figura 74 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11.....	214
Figura 75 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11 - 1.....	215
Figura 76 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11 - 2.....	216
Figura 77 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11 - 3.....	218
Figura 78 - Caderno de classe do aluno Vitor - 17/11.....	219
Figura 79 - Caderno de classe do aluno Vitor - 17/11 - 1.....	220
Figura 80 - Caderno de classe do aluno Miguel - 17/11.....	222
Figura 81 - Primeira e última produção de texto de Miguel.....	225
Figura 82 - Primeira e última produção textual de Caroline.....	226
Figura 83 - Primeira e última produção textual de Vitor.....	227
Figura 84 - Última produção de texto de Vitor.....	227
Figura 85 - Primeira e última produção textual de Júnior.	228
Figura 86 - Proposta de reescrita de conto de fadas - Rapunzel.....	229
Figura 87 - Produções textuais de Henrique.....	230
Figura 88 - Reescrita de texto da Rapunzel feita por Josiane.....	231
Figura 89 - Última produção textual de Josiane.	232
Figura 90 - Produções textuais de Kleber.....	233
Figura 91 - Reescrita do conto da Rapunzel feita por Cauã.....	234
Figura 92 - Reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro” feita por Cauã.....	235
Figura 93 - Avaliação final de matemática - aluno Miguel.....	236
Figura 94 - Avaliação final de matemática - aluno Miguel - 1.....	237
Figura 95 - Avaliação final de matemática - aluno Vitor.....	238
Figura 96 - Avaliação final de matemática - aluno Vitor - 1.....	239

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dificuldades dos professores durante o ensino remoto.....	59
Gráfico 2- Quantidade de alunos nas aulas remotas.	62
Gráfico 3- Porque os alunos faltavam às aulas remotas.....	63
Gráfico 4 - Alteração comportamental do professor.....	76
Gráfico 5 - Alteração comportamental do professor II.....	76
Gráfico 6 - Realização de atividades remotas em 2020.....	81
Gráfico 7 - Participação dos alunos em aulas remotas - 2021.....	81
Gráfico 8 - Maior contato dos pais durante o ano de 2020.....	82
Gráfico 9 - Contato com os pais durante o ano de 2021.....	83
Gráfico 10 - Como era feito o acompanhamento em 2021.....	83
Gráfico 11 - Dificuldades dos pais durante o acesso às aulas remotas.....	84
Gráfico 12 - Dificuldades em tecnologias digitais durante o ensino remoto.....	85
Gráfico 13 - Impacto da falta de aula presencial segundo os pais.....	87
Gráfico 14 - Quando seu filho aprendeu a ler e escrever?.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo da escola observada.....	44
Quadro 2 - O que os professores manterão do ensino remoto no ensino presencial.....	60
Quadro 3 - Espaço da tecnologia em sala de aula.....	61
Quadro 4 - Impactos relatados pelos professores após retorno dos alunos no presencial.....	64
Quadro 5 - Expectativas dos professores na regularização do ensino.....	66
Quadro 6- Carga horária do professor durante a pandemia.....	67
Quadro 7 - Concepções professorais pós pandemia.....	77
Quadro 8 - Opinião dos professores acerca do momento vivido.....	79
Quadro 9 - O que os pais sugeririam à escola durante o ensino remoto.....	86
Quadro 10 - Concepções de ensino pós pandemia - visão da família.....	88
Quadro 11- Aspectos positivos do período remoto elencado pelos pais.....	89
Quadro 12 - Quadro âncora para a Sumarização.....	121
Quadro 13 - Relatório de retorno do recesso em março.....	147
Quadro 14 - Relatório da primeira semana de ensino remoto.....	168
Quadro 15- Relatório da primeira semana de retorno presencial.....	202
Quadro 16- Relatório enviado à coordenação do dia 17/09.....	213
Quadro 17 - Excerto do relatório enviado à coordenação de 17/11.....	223
Quadro 18 - Fábula base para produção textual “O lobo e o cordeiro”.....	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação.....38

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAUM - Cursinho Alternativo da UNESP de Marília

ERE - Ensino remoto emergencial

HEC - Horário de Estudo Coletivo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROLEAO - Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação

SED - Secretaria Escolar Digital

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TR - Transferido

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1– Constituindo a pesquisa: materiais e métodos.....	34
1.1- Metodologia.....	35
1.2 – Sujeitos.....	38
1.3 – Contextualizando o espaço da pesquisa.....	39
2 – Novas tecnologias e ensino remoto emergencial.....	45
2.1– TDICs e Educação.....	46
2.2– Ensino remoto emergencial: o que a pandemia desvelou?.....	54
2.3 - Com vocês, os professores: dificuldades e superações do novo fazer docente.....	58
2.3.1 - Professores no ensino remoto: considerações sobre a participação de alunos e família nas aulas.....	58
2.3.2 - Impactos do ensino remoto no fazer pedagógico: mudanças no trabalho docente.....	67
2.4 – Com a voz, a família: adaptações necessárias.....	80
3- Leitura: conceituação e caminhos possíveis para a ensinagem.....	91
3.1- Ensinar a ler: teorias e estratégias de leitura que potencializam a formação do leitor mirim.....	94
3.1.1- Distinção entre as consideradas práticas de leitura.....	98
3.2 - Estratégias metacognitivas de compreensão leitora.....	103
4 – Ensino remoto e práticas leitoras: desafios e superações.....	126
4.1 - Figura principal: as crianças.....	126
4.1.2 – O primeiro contato com os alunos.....	128
4.2 - Práticas leitoras com crianças em tempos de pandemia: exemplificações pós diagnóstico da turma.....	148
5 – Ensinar a escrever: conceitos e práticas para a formação de pequenos escritores.....	180
5.1 - Práticas de escrita com as crianças em tempos de pandemia: exemplificações.....	191
6 – Retorno ao ensino presencial: impactos observados na aprendizagem.....	202
Considerações finais.....	242
REFERÊNCIAS.....	249
APÊNDICE I.....	255
APÊNDICE II.....	263
APÊNDICE III.....	275
APÊNDICE IV.....	278
ANEXOS.....	281
ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	281

INTRODUÇÃO

“No meio do caminho.”

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra”
Carlos Drummond de Andrade (1928).

Esta pesquisa é resultado de muitas vozes que ecoam em mim e me formam desde que o mundo me foi apresentado, porém, com mais clareza metodológica e objetivos, a partir de meus estudos na Graduação e participação nos grupos de pesquisa Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO) e Implicações da Teoria Histórico-Cultural, ambos, na Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP - Marília, cadastrados ao CNPq.

O que seria da pesquisa e de nós, como seres humanos em formação constante, se não fossem as pedras no caminho? Não são elas que nos impulsionam, desequilibram, promovem desafios para recalcularmos, por vezes, a rota? Aqui, detalharei algumas das importantes pedras encontradas em meu caminhar, fazendo-me percorrer as rotas até o presente trabalho.

Desde menina, fui fascinada pela Educação, ainda que não tivesse todo o conhecimento teórico necessário, já era a professora das crianças que moravam em minha rua, forjando as ações daquelas que me formaram desde a Educação Infantil. Pedi, ainda menininha, uma lousa, giz e apagador para meus pais e, desde os seis anos, quando me alfabetizei, exerci diariamente a profissão escolhida para a minha vida. Era conhecida nas escolas por onde passei como a CDF (os que são da nova geração já nem conhecem mais essa sigla), a *nerd* da sala.

Aos treze anos, iniciei minha vida como trabalhadora, estudava à tarde e era garçomete à noite. Desde então, precisei conciliar a vida de estudos com a vida de trabalho. A primeira pedra se iniciava aqui, em aprender a equilibrar as novas demandas que a vida impunha, porém, nunca senti o peso dessas responsabilidades como punição, sempre encarava as pedras na vida como crescimento.

O encontro com a Universidade

Com a proximidade do vestibular, em meu segundo ano do ensino médio, numa de minhas folgas do trabalho, uma amiga, Priscila Rodrigues Sonsim, me apresentou a UNESP (Universidade Estadual Paulista), o CAUM (Cursinho Alternativo da UNESP de Marília) e o mundinho literário. Ela já era bolsista e participava do grupo Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO), coordenado pelos professores doutores Dagoberto Buim Arena e Cyntia Graziella Simões Giroto.

Priscila apresentou-me à sua orientadora, Cyntia Giroto. Fui tão bem recepcionada que saí daquela reunião com a pretensão de, um tempinho depois, estar ali, fazendo parte daquele universo. Sempre que minha amiga precisava e eu conseguia conciliar meus compromissos, a ajudava nas ações/atividades da bolsa como voluntária, ansiando o meu momento.

Sabia que, com meus estudos provenientes da escola pública, dificilmente conseguiria passar no vestibular e não poderia pagar um cursinho, então me inscrevi no CAUM e, para minha alegria, no ano seguinte me dividia entre terceiro ano do ensino médio pela manhã, trabalho a tarde e cursinho a noite, com os trajetos feitos todos pelo transporte público. Com o resultado da seleção, vi que precisaria me dedicar muito para entrar na faculdade, pois, ainda que fosse a melhor da sala durante meu percurso escolar, ainda estava distante de ser a melhor para o ingresso no curso que eu gostaria.

Poderia ter sido um ano cansativo – e foi – porém, para aquela jovem estudante, determinada a entrar na faculdade pública do curso que escolheu, era apenas outra pedra a ser superada. O vestibular chegou e o resultado no início do ano seguinte: havia sido uma das primeiras colocadas nessa passagem, uma das primeiras dos cento e vinte alunos aprovados. A felicidade não coube dentro daquela menina de dezessete anos. Os sonhos estavam vivos.

Com a aprovação, iniciei os estudos no curso de Pedagogia e no grupo de pesquisa PROLEAO¹. Desde o primeiro ano da graduação, tive bolsas em projetos, sendo no primeiro e começo de segundo ano do Núcleo/Prograd, intitulado “Ensino das estratégias de leitura e literatura infantil na escola: processos de partilha e iniciativa à atividade infantil na formação da criança leitora.” fim do segundo e terceiro ano de Treinamento Técnico-1 da FAPESP, com o projeto intitulado “Literatura Infantil e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) na formação de crianças leitoras.” e quarto ano com

¹ Discutimos e pesquisamos, neste grupo, a respeito do ensino da linguagem escrita e da leitura. O grupo, recentemente, ampara-se mais nos estudos relacionados à Filosofia da Linguagem, de Volochinov e o círculo bakhtiniano. À época de meu ingresso, estávamos focadas mais no ensino das estratégias de leitura, relacionando-os aos acervos de livros oferecidos às escolas pelo PNBE.

Iniciação Científica da FAPESP, intitulado “Estratégias de Leitura e Literatura Infantil: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar.”, todas orientadas pela professora doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, que me acompanhou até o mestrado como orientadora e, atualmente, permanece como amiga e parceira em seus projetos de pesquisa, em que participo como voluntária.

Assim, durante a graduação, estudei acerca do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, bem como a formação de leitores e escritores a partir da leitura de literatura infantil nos grupos de pesquisa acima citados.

A Iniciação Científica financiada pela FAPESP supracitada resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (Mendonça, 2015), momento em que estudei a respeito da formação das ações e modos de ser leitor (Foucambert, 2008) a partir das estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010) com as crianças do último ano da Educação Infantil. O objetivo era promover ações intencionalmente pensadas para a formação de repertório leitor desde a mais tenra idade, entretanto, por vezes, vemos a literatura infantil nas escolas como algo secundário, sendo realizadas as leituras desse importante gênero quando sobra tempo, sem objetivos e intenções pré-definidas. A defesa de nosso grupo de estudos é a de que haja um trabalho intencionalmente pensado para o ensino da leitura desde os pequenos, porque, apesar de leitura e escrita caminharem juntas, metodologicamente, para ensinarmos a ler e escrever, precisamos de momentos e ações diferenciadas. (Bajard, 2007; 2010; 2016; 2021).

Em meu mestrado (Costa, 2018), financiado pela CAPES, abordei a vida e algumas obras literárias de Luís Camargo, conceituando as escolhas feitas durante o processo de elaboração do livro, tanto na parte escrita quanto na parte gráfica e como essas obras poderiam ser abordadas em sala de aula na formação de leitores mirins utilizando as estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010) como base.

Toda essa trajetória me fez notar a importância de um trabalho intencional com a leitura, sem um caráter didatizante, buscando uma maneira de formar o leitor a partir de seus próprios conhecimentos prévios, ensinando-o que o leitor mais experiente busca relações e pensa enquanto lê.

Quando ingressei no Doutorado, já atuava como professora na rede municipal de ensino de Marília, nos anos iniciais do ensino fundamental. O ensino da leitura ainda me fascinava, mas, em contraponto, a dificuldade observada nas crianças relacionadas à compreensão leitora era ainda mais intensa. Meu trabalho foi, na maior parte da carreira, atrelado à consolidação da alfabetização (terceiros anos).

Apesar dos esforços e pesquisas desenvolvidas na área da leitura de textos e compreensão de conceitos matemáticos e científicos há alguns anos, os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes)², que avalia a proficiência dos jovens de 15 anos em leitura, matemática e ciências, trazem resultados alarmantes. De acordo com os resultados do PISA de 2022, o Brasil atingiu a pontuação de 379 em matemática, em contraste com a média dos países da OCDE, que foi de 479. Quanto ao nível de desempenho, a escala vai de 1 a 6, sendo que 2 é considerado o nível "básico" de conhecimento e, abaixo dele, é um resultado insatisfatório. Considerando isso, 73% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do mínimo (nota 2), enquanto os países da OCDE possuem apenas 31% de jovens na mesma faixa. Portanto, o *ranking* geral nesta área, nosso país ficaria entre a 62^a e 69^a posição.

Baseando-me nessas avaliações externas, ainda que possamos tecer críticas, podemos, também, presumir e refletir sobre o tipo de leitor que está sendo formado, pois os jovens não estão sendo capazes de compreender o que leem.

Em três anos trabalhando com terceiros anos, percebi que as crianças não estabeleciam diálogo com a leitura. A cultura de leitura presente nas práticas leitoras demasiadamente escolarizantes era de extração de informações, garantindo quando muito um conhecimento raso, uma vez que, na maioria das vezes, só conseguiam obter êxito nas questões com respostas explícitas. As questões que exigissem reflexão, compreensão de humor, ironia e conhecimentos implícitos geravam grande dificuldade. Assim, as estratégias de leitura sempre foram primordiais em minha prática de sala de aula, de modo a incitá-los a pensar nos processos envolvidos no ato de ler (metacognição).

Considero o ensino da leitura e da escrita como um processo de comunicação dialógica, tendo em vista que, ao entrar em contato com o material ofertado, produzido por outra pessoa, a criança se comunica. Desta forma, a leitura não é extração de informações, ela envolve a responsabilidade em ler com atenção o material disponibilizado para ter elementos responsivos (resposta para os argumentos que o autor propõe nesta interlocução), portanto, o leitor pode concordar, discordar, complementar, etc. (Bakhtin, 2003). Esse processo, no início, é mediado pelo professor, parceiro mais experiente, quando ele expõe os modos e ações de ser leitor para as crianças.

² Este Programa foi criado e desenvolvido por um pesquisador alemão chamado Andreas Schleicher, em 1997, com o objetivo de produzir indicadores que contribuíssem para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhorias para a Educação Básica. O Brasil participa desde sua primeira edição, no ano de 2000.

A lapidação de uma pedra: os caminhos que me trouxeram à presente pesquisa

Para o doutorado, pensamos, inicialmente, em um projeto aliando as estratégias de leitura com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), baseada em Prensky (2001). Segundo o autor, as crianças da idade em que eu ministrava aulas eram nativas digitais³, mas gostaria de ver, na prática, se com a utilização de ferramentas digitais, do livro literário digital, as crianças poderiam desenvolver melhor sua compreensão leitora.

Em anos anteriores, havia tido uma boa experiência com a matemática a partir de recursos digitais, então, analisar isso na Língua Portuguesa era algo que me interessava. Para isso, seria utilizada a sala de informática da escola e os livros estavam sendo selecionados, mas, inicialmente, minha orientadora e eu pensamos em trabalhar com a Coleção Itaú, pois é de acesso livre à população e possui boa qualidade estético-literária (Faria, 2006). Dessa forma, pensamos em uma pesquisa-ação, a se iniciar no segundo ano da pesquisa, assim que fosse aprovada no Comitê de Ética.

No primeiro ano da pesquisa, enquanto fazia a revisão bibliográfica e estudava a Coleção de livros do Itaú, selecionando os livros e esboçando as intervenções, tivemos duas grandes situações: o nascimento de meu filho caçula em meio ao surgimento de uma pedra global no caminho da humanidade, a *covid-19*, com todas as restrições e medidas sanitárias necessárias para que pudéssemos pesquisar melhor o vírus e a forma como nos defenderíamos dele.

Assim como o mundo, pensamos que seria algo resolvido por meio de quarentena, então, seguimos com o plano inicial, mas no decorrer do ano fomos percebendo, a partir dos dados apresentados pela mídia, que o ensino presencial não seria uma realidade tão próxima.

Uma das medidas necessárias à época foi o isolamento social, portanto, não haveria pesquisa-ação, já que as escolas estavam fechadas. Além disso, as escolas, também, precisaram se organizar para propor ações de modo que atendessem os alunos sem colocar todos em risco, lançando mão da tecnologia, que, apesar de integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ (Brasil, 2018) como uma das competências a ser desenvolvida, na realidade pouco o

³ Prensky é um autor americano, reconhecido mundialmente, com obras publicadas em diversos idiomas. No início dos anos dois mil, trouxe à discussão os conceitos de nativos e imigrantes digitais. Segundo o autor, os nativos digitais seriam as crianças dessa nova geração, que já nasciam em meio ao mundo globalizado, com as ferramentas digitais e, por isso, já dominariam seu uso por ser parte de sua cultura. Já os imigrantes digitais, seriam as pessoas nascidas antes desse boom tecnológico, que estariam se apropriando do uso das ferramentas após terem outros tipos de vivência, por exemplo, o uso dos celulares móveis para quem utilizava o telefone público ou fixo para realizar ligações, buscando os contatos por meio de uma lista telefônica, ou, ainda mais distante, por meio de uma telefonista.

⁴ A BNCC, segundo sua própria definição, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

é, e a pandemia escancarou essa realidade.

A partir de todas essas questões, resolvemos reelaborar o projeto, então chegamos à pesquisa atual, sobre os impactos da pandemia na apropriação da leitura e escrita em Língua Portuguesa, nossa língua materna, que deveria ser dominada por todos, além de ser disciplina majoritária em toda a vida escolar das crianças.

Dessa forma, objetivou-se compreender os impactos do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola integral. Os específicos foram: 1- Compreender: a) Quais as contribuições/dificuldades do uso das novas tecnologias para a formação escolar, envolvendo alunos, professores e família; b) É possível alfabetizar crianças por meio do ensino remoto; c) A rotina escolar presencial, em uma sociedade de nativos digitais, é importante para o processo de alfabetização. 2- Analisar: a) Produções e documentos norteadores acerca do ensino remoto e do uso das novas tecnologias; b) Produções acerca da formação de leitores e escritores; c) Dados gerados pela pesquisa a partir de formulários e registro de propostas envolvendo a leitura e escrita.

Sujeitos da pesquisa e coleta de dados

Congresso Internacional do Medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio, porque este não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte.
Depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

Carlos Drummond de Andrade (1940).

Comecei a escrever a introdução com nosso poeta, mestre em palavras, e com ele finalizo. A situação vivida no contexto de elaboração desse poema, pós Segunda Guerra

modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017a, p. 7), porém, ao ser elaborada, não contou com participação dos principais envolvidos, a comunidade escolar como um todo não foi consultada. Além disso, a preocupação conteudista é maior do que a preocupação com a qualidade. Há muitos conteúdos e competências que os estudantes devem se apropriar ao longo das etapas, mas, elas são apresentadas, principalmente no campo das ciências humanas, de forma fragmentada, dividindo, por exemplo, gêneros textuais por anos escolares, bem como, trazendo muitas habilidades a serem desenvolvidas por ano. A preocupação é por números e resultados. Veremos, futuramente, tendo em vista que o documento é recente, se a proposta atingiu seus objetivos, eu receio que não.

Mundial, repetiu-se conosco, com um inimigo invisível e tão perigoso e mortal quanto as armas e bombardeios anunciados, a covid-19.

Nesse tempo de mudanças, em que o medo tomou conta de nós e os abraços e afagos nos foram barrados, os homens e seus interesses pessoais e políticos continuaram acima do coletivo. Momento em que a ciência passou a ser colocada em cheque e, em vez de união, ouvíamos palavras de desamor, falta de empatia e compaixão com a dor alheia. Apesar disso e das tantas perdas irreparáveis que todos tivemos durante o processo, ainda nasceram algumas flores amarelas, mas, nem todas medrosas, que passaram a se impor e lutar contra todo esse medo.

Agora, ao final e da apresentação dos resultados, pode parecer tão banal discorrer acerca de nossos temores e fragilidades, físicas, emocionais, pedagógicas, mas reafirmamos que essa pesquisa partiu desse medo, do desconhecido. Sabíamos que seria um trabalho que demandaria muito fôlego, pois não tínhamos bibliografias para discutir acerca de um processo de distanciamento social e ensino remoto emergencial em larga escala como tivemos nesse momento de nossa história humana.

Como flor amarela aguerrida, criada por pais e tantas pessoas importantes em minha constituição e fortes em opinião e ideais, assumi, junto de minha orientadora, o desafio de pensarmos nesta pesquisa e nos impactos que o ensino poderia ter. Os objetivos estavam claros para nós, mas as metodologias, os métodos e as ações foram sendo delineadas e repensadas durante cada mudança apresentada no texto e no contexto.

Inicialmente, pensamos em focar o trabalho com a prática do ano corrente, analisando os documentos oficiais, as mudanças impostas por ele durante o ano da pesquisa e o desenvolvimento das crianças a partir das propostas e devolutivas no processo; discutindo conceitos de leitura, escrita e novas tecnologias.

Entretanto, imersas em todo o contexto educacional e, a partir das relações com os pais e outros colegas professores, fizemos a adequação para trazer essas vozes, também, na pesquisa, pois todos estávamos envolvidos e nossas ações eram responsáveis pelos impactos positivos e negativos dos alunos.

Desta forma, a pesquisa foi desenvolvida com nove crianças de uma turma do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola integral em uma cidade do oeste paulista, da qual eu era professora regular, portanto, trata-se de uma pesquisa-ação (Lüdke; André, 1986). Além disso, seus pais e professores também participaram da pesquisa por meio das respostas de um formulário, elaborado por meio da plataforma *Google Forms*. Ressalto a questão da escola ser de período integral, pois, nossa organização durante o ano letivo foi

diferente das escolas que atendiam os alunos em meio período.

A coleta de dados foi iniciada de maneira presencial, em fevereiro de 2021, porém, devido ao aumento dos casos de *covid-19* na cidade e às novas restrições de enfrentamento à pandemia, pouco tempo depois, em março, precisamos retornar ao ensino remoto.

Vale ressaltar que, ao dizer sobre o retorno ao ensino remoto, trato da realidade vivida pelo município no final de 2020, ano em que iniciamos os atendimentos aos alunos pela plataforma *Google Meet*, por meio de aulas *onlines* reduzidas.

O contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu de maneira remota, de março a setembro, mês em que regressamos, paulatinamente, ao ensino presencial. Explicarei toda essa dinâmica com detalhes e por meio de uma linha do tempo durante a tessitura desta tese. Os dados produzidos, portanto, serão apresentados e discutidos respeitando essa linha do tempo.

Dentro do ensino presencial, a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento dos alunos, principalmente no que diz respeito às ações e modos de ser leitor (Foucambert, 2008), é resultado do modelo de um leitor mais experiente, pensando no contexto escolar, o professor. Assim, essas ações são notadas pelos alunos *in loco*, desde a Educação Infantil, pela maneira como a) o professor segura o livro, b) como o folheia, c) o movimento que os olhos fazem diante da leitura, d) a imitação de voz.

No ensino remoto emergencial, esses modos e ações passaram por transformações, pois o contato com o professor e os materiais disponibilizados se deu por meio de uma tela. Como as crianças presenciaram essas ações e como elas seriam oportunizadas para os alunos de maneira efetiva, garantindo que tivessem acesso aos livros e textos?

A partir dessas inquietações, a forma de pensar nos materiais produzidos e ofertados para as crianças, também, foi alterada: as aulas elaboradas pelo professor não deveriam ser compreensíveis, em relação aos conceitos e objetivos, apenas para a gestão escolar, como antes, elas precisavam ser extremamente detalhadas e, ao mesmo tempo, explicativas, inclusive com orientações de como fazer com as crianças, para que os pais conseguissem auxiliar de casa. Além disso, um livro que antes era disponibilizado fisicamente, passou a ter que ser compartilhado por meio de uma tela ou por meio de vídeos gravados pelo professor lendo ou contando uma história.

Inicialmente, busquei compreender a especificidade do desenvolvimento das crianças de sete a dez anos à luz da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1995), para pensar no momento em que as crianças estão referente à atividade-guia: a atividade de estudo. Compreender a atividade-guia do desenvolvimento humano, segundo o que estudamos, é base para pensarmos

em ações que potencializem o aprendizado, e, por conseguinte, o desenvolvimento do psiquismo da criança, portanto, sua inteligência e personalidade.

Para alcançar os objetivos, precisei, também, de estudos acerca da área da leitura, o ensino do ato de ler, as estratégias de leitura, a formação do leitor, a dialogia. Alguns autores, como Bakhtin (2003); Bajard (2007), (2010), (2016), (2021); Foucambert (2008); Jolibert (1994b), ; Girotto e Souza (2010), já vêm sendo base de pesquisas passadas e foram, aqui, revisitados, para compreender melhor alguns conceitos.

Além do desenvolvimento humano da idade estudada e do aprofundamento nos estudos da leitura, busquei embasamento teórico acerca do uso das novas tecnologias em sala de aula (Moran *et al*, 2008); (Bacich, Moran, 2018); (Ribeiro, 2009) e abordei o documento norteador para o currículo, a Base Nacional Curricular Comum (2018) e suas implicações acerca do o uso das novas tecnologias.

Compreendo que depois da pandemia e de nosso aprendizado a partir de recursos utilizando a tecnologia, não será mais possível ignorar seu uso em sala, tendo em vista, que, se bem direcionadas, dentro de um contexto social e intencionalidade pedagógica, podem potencializar as práticas de leitura, escrita e pesquisas junto às crianças.

Sobre o uso das novas tecnologias, Masetto (apud Moran, 2008) apresenta alguns apontamentos positivos do uso, como o encontro e a partilha mesmo com quem está distante. Isso ficou claro para os professores que tiveram experiência com as aulas remotas, tendo em vista que, apesar de todas as dificuldades e adequações realizadas, conseguimos atender e partilhar conteúdos e saberes importantes a boa parte dos alunos a partir deste recurso.

Ainda refletindo sobre o uso das novas tecnologias, Ribeiro (2009) discute acerca da palavra *letramento* e o percurso desta palavra, que tem adquirido novas características ao longo dos anos e com o avanço da sociedade. Dentre essas definições, está a de *letramento digital*. Segundo a autora,

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (Ribeiro, 2009, p. 30)

Desta forma, percebe-se que as crianças, supostamente, teriam mais facilidade de manuseio em meios digitais, buscando as informações e conteúdos que gostam, acessando vídeos, buscando seus cantores prediletos. Existem, porém, dificuldades em relação ao acesso, à falta de habilidades, principalmente pensando na digitação. Além disso, as crianças não sabem

fazer buscas confiáveis para pesquisas, em razão de, muitas vezes, abrirem o primeiro *link* que lhes aparece, e, por outras, nem sequer leem e consideram a pesquisa realizada. Falta, ainda, a formação para o uso benéfico dessa tecnologia.

Apesar de termos uma geração que nasceu digital⁵, o cenário desvelado pela pandemia, revelou que a maioria das crianças não têm acesso aos meios digitais e nem sabem manusear os recursos para além do uso cotidiano (Cunha, Silva, Silva, 2020), por isso, esta pesquisa de doutorado realizada, passou a olhar sobre os impactos na Educação das crianças, tendo em vista a realidade da escola em que atuei como professora.

Busquei, como o leitor poderá observar, discutir e analisar o impacto do ensino remoto em caráter emergencial nas crianças, como elas, os professores, equipe gestora e família lidaram com esse novo tipo de ensino e quais ações foram tomadas para que o atendimento das crianças atingisse o maior número de alunos possível, de modo a ter a equidade no ensino. Além disso, trago, também, produções dos últimos anos sobre o ensino remoto emergencial para dialogar com os dados de minha pesquisa.

Em alguns momentos, utilizo-me de discursos a partir de vivências pessoais concatenados à minha prática e pesquisa, relacionada à teoria que está sendo exposta. Ressalto este aspecto, por considerar, que, por essas digressões, o texto tende a ser, em alguns momentos, menos formal, com caráter mais explicativo, colaborando para a compreensão do que está sendo defendido nesta tese.

É sabido que a linguagem acadêmica requer certos padrões, porém, Bakhtin (2003) lembra-nos sobre as diversas vozes que ecoam em nosso ser, e, neste compilado, as de professora e mãe surgem para dialogar com a pesquisadora e exemplificar questões, na intenção de que o leitor ao qual pretendo atingir, o professor atuante da sala de aula, consiga sentir-se íntimo, compreendendo as relações entre teoria e prática.

Outro ponto discutido foram os diversos impactos na saúde física e mental dos professores, resultantes desse período, conforme relatado em um gráfico neste trabalho. Os quadros de ansiedade fizeram com que vários iniciassem o uso de medicação controlada.

Além disso, a carga de trabalho do professor não foi considerada. No início da pandemia, havia notícias enaltecendo toda a atuação docente junto das crianças, pois perceberam o quanto era necessário ter uma formação para ensinar o outro. Com o avançar do tempo no distanciamento social e o movimento dos professores em prol da vida, o discurso

⁵ Para maiores informações, sugiro a leitura do artigo intitulado “Revisitando o conceito de nativos digitais em tempos de pandemia” em que fui co-autora junto de Paulo Alexandre Filho e Daniela Nogueira de Moraes Garcia, cujo conteúdo traz à luz tal debate.

passou a ser outro e os professores foram intitulados com nomes que não valem a pena ser reproduzidos neste trabalho, desvalorizando-nos e depreciando a nossa profissão.

O prejuízo não ficou apenas com o descrédito e desrespeito, mas nos feriram a partir da Lei 191/22, determinando que o tempo de trabalho dos professores entre março de 2020 e dezembro de 2021 não fosse contabilizado para buscar direitos como licença-prêmio, anuênios, quinquênios, entre outros. Isso foi um ultraje tendo em vista que, nesse período, o governo teve um dos períodos de maior economia na Educação e, ademais, os professores mantinham o ensino remoto emergencial com recursos próprios, tendo, inclusive, que comprar equipamentos adequados para conseguirem trabalhar.

Considerei ser necessário ouvir os pais, também, para compor os sujeitos envolvidos nesse processo: crianças, escola e família. Pudemos observar, pelo relato dos pais, que, surpreendentemente, a maioria não teve dificuldades para acessar as plataformas digitais, mas, quando houve dificuldade, a escola foi a responsável por orientar à entrada nas aulas remotas, não tendo outra figura familiar que pudesse ocupar esse papel.

Os pais, também, relataram que a maior dificuldade era relacionada à classe social, pois, o que impedia os alunos de participarem das aulas remotas era o fato de não terem conexão com a internet e nem aparelhos eletrônicos. Esse apoio aos pais deveria ser oferecido pelos agentes responsáveis na democratização do acesso e do ensino, papel que não cabia à escola.

As famílias descreveram que sentiram o aprendizado de seus filhos lesado pela pandemia, com alterações no comportamento como ansiedade, esquecimento de conhecimentos já apropriados anteriormente, além do tempo excessivo em telas, já discutido como prejudicial por muitos profissionais da neurociência.

Para além desses pontos negativos, tivemos, também, um ponto positivo comum elencado entre os professores e famílias: a relação entre a escola e a família se fortaleceu. Os professores e pais tinham contato direto, estavam inteirados dos processos de ensino-aprendizagem dos filhos e os apoiavam. Isso ficou evidente com os alunos que participavam das aulas remotas neste trabalho, a partir dos avanços demonstrados acima.

Em relação aos impactos de apropriação da leitura e escrita durante todo esse processo de ensino remoto e depois, presencialmente, pudemos notar que as duas realidades tidas no início do ano se mantiveram: a sala continuava dividida entre alunos alfabetizados e alunos não alfabetizados.

Isso se justifica por todo o exposto nas ações professorais: os alunos não alfabetizados não tiveram a oferta do ensino durante o período remoto. As famílias, por suas questões particulares: falta de conexão e aparelhos; falta de tempo; falta de conhecimento para auxílio;

pouca abertura com a escola e professora; falta de cultura escolar; perdas familiares; entre tantas outras questões, não auxiliaram as crianças na entrada às aulas online e não buscavam os materiais impressos ou, quando buscavam: a) não davam a devolutiva; b) entregavam com aulas incompletas; c) percebia-se que não era o aluno que havia feito.

Com o retorno ao presencial, o abismo entre alunos que participaram desde o início das aulas online e dos que não participaram ficou evidenciado. Foi um novo recomeço da turma, pois, os alunos que participavam das aulas estavam familiarizados com a professora e entre si, já os alunos que não participavam, precisavam, rapidamente, construir um laço afetivo com a professora para o desenvolvimento e envolvimento nas propostas.

A autoestima desses alunos precisou ser retomada, pois eles mesmos notavam a diferença entre os níveis, porém, cada aluno tinha a sua qualidade entre os que não participavam *online*, sob nomes fictícios: Júnior era muito esforçado, Vitor tinha um ótimo repertório oral, Caroline era muito caprichosa e Miguel era ótimo em raciocínio lógico e em alguns cálculos mentais. Sempre que possível, eu trazia as qualidades para o grupo, e isso foi tornando a nossa convivência melhor. Após esse resgate e formação de um grupo escolar com boas relações, as ações e intervenções tinham que ser pontuadas por grupos e, individualmente, no grupo de crianças não alfabetizadas. Pontuo, neste momento, a opção por utilizar-me de nomes fictícios para preservar a identidade das crianças participantes da pesquisa.

No início do retorno à sala de aula física, entre o final de agosto até o final de outubro de 2021, com poucos alunos na sala (10), o atendimento individualizado estava sendo mais efetivo, mas as faltas eram problemas recorrentes, inclusive entre os alunos que mais necessitavam de apoio para avançarem na alfabetização.

As crianças da sala eram muito amorosas, respeitosas entre si e envolvidas em todas as propostas, tinham falas contextualizadas, coerentes e havia um espírito colaborativo entre eles, que, infelizmente, não pôde ser tão explorado por conta das medidas de proteção contra o coronavírus. Todas essas questões de afetamento, no sentido apregoado por Vygotsky (1995) colaboraram para o avanço obtido com a classe.

Percebi que todos os alunos avançaram dentro de sua própria zona de desenvolvimento, porém, alguns tiveram prejuízos no processo por conta da falta de participação nas aulas remotas e dos materiais impressos.

Confesso que parte disso me deixa frustrada, refletindo sobre o que mais poderia ter sido feito para atingir essas crianças, mas, no meio do processo e de todo o exposto em relação ao trabalho pós e pré aulas remotas, não me permitiram ir além. Até porque, assim como muitas professoras/professores e mulheres, tínhamos nossas demandas do lar, dos filhos, da vida

conjugal, que consumia o pouco tempo que nos restava.

Por outro lado, a resposta das mães em relação ao não prejuízo na aprendizagem de seus filhos me causou uma grata surpresa. Os dados gerados e analisados mostram que sim, todas as crianças tiveram perdas com o ensino remoto emergencial, porém, as que acompanharam as aulas e eram acompanhadas pelas famílias conseguiram, ao retornar presencialmente, avançar e acompanhar as habilidades⁶ elencadas para o ano em questão. A base que constituía os conceitos estava sendo formada no ensino remoto emergencial e consolidada no presencial.

Em suma, confirmei a fala de Antonio Nóvoa no Parlamento Latino-Americano (Parlatino) que “nada substitui o bom professor”, pois além da formação inicial, o professor tem os métodos e a metodologia adequada para cada tipo de aluno.

O professor atento consegue identificar as dificuldades do aluno no momento em que ele está realizando a proposta dada. Assim, de acordo com o objetivo, o professor define se agirá no momento em que percebe a dificuldade ou se a retomará em outro momento, por meio de outra proposta. O professor analisa se a dificuldade observada é individual, de um grupo de alunos ou de todo o coletivo e define o tipo de intervenção que realizará para minimizar/sanar essa dificuldade.

Em três meses de trabalho com os alunos não alfabetizados, tivemos mais avanços do que em um ano e meio de ERE. Infelizmente, os impactos futuros e a indicação de um tempo para a regularização de todo esse prejuízo são, até o momento, incalculáveis. Seria uma irresponsabilidade dissertar algo sobre isso, fica um campo aberto para pesquisas na área.

Talvez essa ideia seja muito sonhadora e até utópica, mas acredito que, realmente, temos em nossas mãos o poder para transformarmos o mundo, porém, não podemos ser flores amarelas medrosas, precisamos ser como o girassol, uma flor amarela que está sempre em busca da luz.

Diante de todo o exposto, o presente trabalho se organizou, textualmente, da seguinte maneira: na primeira seção, intitulado *Constituindo a pesquisa: materiais e métodos*, de modo breve, apresento como a pesquisa foi sendo constituída, os sujeitos, o espaço onde a pesquisa ocorreu, os métodos e materiais utilizados para a geração e análise de dados, bem como a base teórica elencada para o estudo.

Em *Leitura e escrita: uma aprendizagem complexa*, trago reflexões acerca do processo de apropriação da leitura e escrita, à luz dos autores supracitados, que estudam a área da

⁶ As habilidades que cito em diversos momentos do texto referem-se ao que o aluno deve se apropriar dentro do ano escolar em que está matriculado, tendo em vista a organização do município, a partir da BNCC e da Proposta Curricular Municipal de Ensino. Em nossa rede de ensino o município elenca, bimestralmente, habilidades a serem contempladas dentro dos eixos da BNCC de Língua Portuguesa (Leitura, Análise Linguística e Semiótica, Produção de Texto e Oralidade) e Matemática.

linguagem. Ressalto que as obras utilizadas para compor este trabalho tinham como premissa o ensino presencial, tendo em vista que o cenário de distanciamento social era inimaginável para todos nós. Assim, tive o desafio de dialogar com esses autores fazendo um paralelo com o que experienciamos nessa realidade de ensino remoto emergencial (ERE) que se impôs e que, minimamente, procurei na condição de professora, corresponder às expectativas assumidas.

Na seção de número três, *Ensinar a escrever: conceitos e práticas para a formação de pequenos escritores*, revisito alguns autores que fazem um breve recorte sobre a história da escrita e suas representações gráficas, trazendo as mudanças entre os suportes e ferramentas para a escrita, bem como sua finalidade e função. Dessa forma, discuto acerca da função da escrita e como deveríamos trabalhá-la na escola com os pequenos e como ela pôde ser ofertada durante o ensino remoto emergencial, expondo dados gerados pelo estudo.

Por fim, na quarta seção, *Novas tecnologias e ensino remoto emergencial*, abordo as tecnologias da informação e comunicação (TDIC) na Educação, o conceito de imigrantes e nativos digitais, atentando-me, especialmente, para esses anos da pandemia, em que o ensino se manteve ativo graças ao uso das ferramentas digitais, mesmo com várias ressalvas possíveis de serem feitas. Neste capítulo, abordaremos também sobre a percepção de pais e professores acerca dos momentos enfrentados por eles durante o ensino remoto emergencial.

Nas considerações finais, compartilhamos a reflexão sobre as práticas daquele momento, tendo em vista que, com o distanciamento dos dados e dos sujeitos e o avanço dos estudos, novos olhares são lançados e repensamos caminhos que poderiam ter sido percorridos para diferentes resultados, colaborando para desafios futuros.

1– Constituindo a pesquisa: materiais e métodos

Da felicidade

Quantas vezes a gente, em busca da ventura,
 Procede tal e qual o avozinho infeliz:
 Em vão, por toda parte, os óculos procura
 Tendo-os na ponta do nariz!

Mário Quintana (1940)

Nesta seção, abordo os materiais e métodos utilizados para a realização da pesquisa. Faço, também, uma contextualização acerca dos sujeitos envolvidos e da escola, além de todo o percurso enfrentado por todos, durante o período em que os dados foram gerados. Trata-se de parte introdutória para a análise dos dados, tendo em vista ser de extrema importância que se conheçam os caminhos percorridos durante a pesquisa, para que se tenha ciência das escolhas tomadas em dado momento.

Por isso, ressalto sobre a questão de nos constituirmos enquanto sujeitos num *continuum*, professores e pesquisadores. As decisões anteriores fazem parte da pesquisadora, pessoa e professora atuantes naquele determinado momento. Com o olhar excedente de pesquisadora, após outras experiências, estudos e vivências, alguns caminhos e escolhas realizados com certeza seriam diferentes e, por conseguinte, os dados também. Farei a autocrítica de algumas de minhas decisões conforme os dados forem apresentados a partir do próximo capítulo.

Assim, a partir da análise de estudos de bibliografia levantada e das intervenções realizadas, objetivou-se compreender os impactos do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização dos sujeitos participantes. Os objetivos específicos buscam:

- | |
|--|
| <p>1- Compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As contribuições ou dificuldades do uso das novas tecnologias para a formação escolar, envolvendo alunos, professores e família; - A possibilidade de alfabetizar crianças por meio do ensino remoto; - As contribuições/dificuldades do ensino remoto para desenvolvimento da leitura e escrita; - Como esse modelo de ensino foi apropriado pelos professores e família. |
|--|

- 2- Analisar:
- Produções acerca do ensino remoto e do uso das novas tecnologias;
 - Produções acerca da formação de leitores e escritores.

1.1- Metodologia

A pesquisa pode ser dividida em três momentos: a) o de pesquisa bibliográfica e documental; b) o de análise dos formulários preenchidos pelos professores, equipe gestora e pais e; c) a prática pedagógica com as crianças, realizando a intervenção e análise dos objetivos.

O primeiro momento foi a base para as intervenções com a turma. Segundo Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”.Então, nesse primeiro momento, buscou-se compreender a especificidade do desenvolvimento das crianças de sete a dez anos à luz da Teoria Histórico-Cultural, para pensar no momento em que as crianças estavam, referente à atividade-guia, para o planejamento de ações que potencializassem esse desenvolvimento.

Para alcançar os objetivos, foram realizados estudos acerca da área da leitura, do ensino do ato de ler, das estratégias de leitura, a formação do leitor e a dialogia. Alguns autores como Bajard (2007); (2010), Foucambert (2008), Jolibert (1994), Giroto e Souza (2010) e Bakhtin (2003) já vêm sendo base para de meus estudos anteriores, mas, agora, tornou-se necessário revisá-los para compreender melhor alguns conceitos.

Para as discussões sobre o ensino remoto emergencial e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDCIs), trago autores referências na área, como Moran *et al* (2008); Bacich; Moran (2018) ; Ribeiro (2009); Prensky (2001); e, também, uma discussão a respeito do que documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum (2018) trazem sobre o uso das novas tecnologias na Educação.

No entendimento de que, dada a globalização e o momento pós-pandemia, não será mais possível ignorar o potencial dessas novas possibilidades em sala para a construção de um cidadão leitor e escritor, capaz de interagir, em meio a novas demandas, podendo potencializar as práticas pedagógicas de leitura junto às crianças. Sendo assim, as escolas devem oferecer a estrutura adequada para a utilização desses recursos tecnológicos e os professores devem aproveitar as boas experiências para colocarem em prática presencialmente. Os autores anteriormente citados, já concebem essa necessidade de adequação escolar há algum tempo, não sendo estudos resultantes da pandemia.

Tendo em vista o período histórico vivido durante o caminho do doutorado e as ações realizadas durante a pandemia, para cumprir com as discussões, precisamos, também, buscar produções dos últimos anos sobre o ensino remoto emergencial para dialogar com os dados desta pesquisa. Com isso, dialoguei com o resultado de pesquisas realizadas em outras etapas de ensino, tendo em vista a inexistência de trabalhos relacionados ao ensino fundamental no período da pesquisa desta tese.

Essencialmente, o primeiro ano foi de levantamento bibliográfico, para subsidiar as ações que se iniciariam na próxima fase da pesquisa, o das intervenções com as crianças em minha própria prática. Porém, são um *continuum* no trabalho de pesquisador, tendo em vista as produções que vão sendo realizadas junto do desenvolvimento da pesquisa e da necessidade, quando chegamos no momento de objetivar tudo o que foi realizado.

A análise documental, além das legislações, foi realizada por meio de todos os materiais produzidos durante o ano com a turma, tendo em vista que “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (Lüdke, André, 1986, p. 38). Por isso, consideramos como instrumentos de coleta de dados, na pesquisa, os cadernos dos alunos; as avaliações bimestrais realizadas; as pastas de produção de texto; as apostilas semanais de materiais impressos enviados para a casa durante a pandemia; as aulas on-line que ficaram gravadas no *Google Drive*; os planejamentos de aula e, finalmente, os diários da professora-pesquisadora, referentes às observações importantes sobre as aulas desenvolvidas.

Sobre a realização da pesquisa em espaço onde o pesquisador é o professor, Alarcão (2000, p. 151 apud Penitente, 2012, p. 58) afirma que

Em sua prática pedagógica, o professor pode atuar em diferentes situações: na sala de aula em relação ao processo ensino e aprendizagem, nas questões relacionadas ao conteúdo e currículo, na relação professor/aluno, nas questões relacionadas à gestão escolar, enfim, em diferentes situações que podem gerar problemas na sua prática pedagógica. Daí a necessidade do professor estar assegurado por atividades investigativas.

Por esse motivo, a retomada dos objetivos da pesquisa era realizada frequentemente, para garantir que tanto cumprisse o proposto para o desenvolvimento do doutorado quanto às demandas enquanto professora.

Além da intervenção direta com as crianças, sujeitos da pesquisa, foram formulados

dois questionários diferentes: um para os pais das crianças e outro para os professores atuantes da escola no ano em que a pesquisa se realizou. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Ele foi disponibilizado por meio do link do *Google Forms*, porém, tendo em vista a dificuldade de alguns pais e responsáveis com o preenchimento, oferecemos, também, de modo impresso para que preenchessem e depois, manualmente, lançamos os dados. Tentamos construir uma atmosfera de segurança para que os pais e professores estivessem confortáveis para responderem o que realmente achavam sobre as questões postas, de modo a manifestar a sinceridade, esclarecendo que os dados não seriam utilizados pela gestão escolar e nem pela professora para prejudicá-los ou prejudicar o desenvolvimento escolar dos filhos durante o ano escolar.

As intervenções foram realizadas assim que o projeto fora aprovado pelo Comitê de Ética e se contextualizam nas aulas remotas, três vezes na semana durante duas horas e, após o mês de setembro de 2021, presencialmente, tendo em vista a volta do ensino presencial.

A coleta de dados se deu no âmbito das aulas de língua portuguesa e matemática, além das atividades complementares que utilizamos para o ensino das estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010) por meio de livros digitalizados.

As aulas foram gravadas durante a maior parte do ano letivo, com o auxílio do *Google Meet*. Assim, gravamos as aulas que ocorreram durante o ensino remoto e, também, as aulas presenciais, quando retornamos, de modo a poder, se necessário, rever as falas e ações das crianças.

Além da observação das aulas e da correção das atividades impressas entregues pelas crianças durante o período de ensino remoto, foram utilizadas as avaliações bimestrais como base para discussão de resultados, tendo em vista que elas ocorreram presencialmente na escola ao final de cada bimestre. Essas foram feitas pelas crianças sem interferência de pais ou professores, revelando dados que não podiam ser vistos durante as aulas remotas e durante a realização das atividades em casa.

Acreditamos que esses foram parte dos dados mais fidedignos para analisarmos os impactos do ensino remoto na Educação das crianças, sendo possível verificar se elas realmente estavam se apropriando do conteúdo neste novo formato.

A seguir, fizemos uma tabela com todo o percurso metodológico, de modo a evidenciar todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados:

Tabela 1 - Instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação:

Coleta de dados	Materiais gerados
Formulários para pais e professores	Questões dissertativas e gráficos.
Ensino remoto emergencial	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividades impressas realizadas pelos alunos; ● Gravação de aulas remotas. ● Relatórios enviados à gestão escolar; ● Planilhas de avaliações bimestrais; ● Avaliações bimestrais.
Ensino presencial	Registros feitos no caderno de classe; Gravação de aulas; Avaliações bimestrais; Planilhas de avaliações bimestrais; Relatórios enviados à gestão escolar.

Fonte: acervo da autora.

1.2 – Sujeitos

Para atingir os objetivos desta pesquisa, coletamos dados de todos os setores envolvidos no ensino (professores, equipe gestora e pais), de modo a buscar compreender melhor as dificuldades e facilidades imbricadas, que impactavam as ações e encaminhamentos eleitos para o momento, aos principais sujeitos da pesquisa: os alunos. Assim, os primeiros a serem contatados sobre a aprovação da realização da pesquisa e coleta de dados foram a escola e a Secretaria Municipal de Educação, de modo a apreciarem o projeto e aprovarem seu início.

Em seguida, após a abertura da escola e concordância com os objetivos da pesquisa, os responsáveis pelas crianças foram contatados e tiveram acesso a todas as informações do projeto e as ações que envolveriam sua realização. Desta forma, houve consenso na participação e autorização da utilização dos materiais produzidos pelas crianças durante o ano. Todos os responsáveis assinaram o termo e foram avisados, também, que teriam sua contribuição na pesquisa por meio de um questionário a ser enviado posteriormente.

Portanto, a contar, tivemos a participação de nove responsáveis colaborando com as respostas do questionário, discutindo acerca das dificuldades e facilidades que tiveram durante

o ensino emergencial remoto e, por conseguinte, nove crianças como sujeitos de pesquisa *in loco*, confrontando os dados gerados pelas respostas dos pais com os dados gerados pelas próprias crianças, por meio de observação e intervenção direta.

As crianças que participaram da pesquisa estavam no terceiro ano do ensino fundamental, tendo entre sete e oito anos de idade. Na ocasião, as crianças deveriam estar cumprindo o ciclo de alfabetização, porém, o ano anterior à pesquisa foi atípico, pois tivemos o início do distanciamento social, as incertezas de volta ou não às aulas presenciais, além de todos os órgãos públicos estarem estudando, ainda, como seria possível não deixar as crianças desassistidas durante esse período.

A seguir, a situação será descrita em mais detalhes, porém, devemos considerar, ao analisar os materiais, toda a complexidade envolvida na formação dessas crianças, pois parte da base de seus estudos foi afetada pela pandemia causada pelo coronavírus.

Temos, também, os questionários elaborados para que os professores e equipe gestora da unidade respondessem, acerca, também, das dificuldades e facilidades encontradas durante o ensino remoto emergencial, e, ademais, os impactos desse período para a vida pessoal e profissional desses professores. Tivemos a colaboração de treze sujeitos respondentes.

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, no ano de 2021, muitos estabelecimentos comerciais haviam retomado suas atividades presenciais. O fato de a escola não retomar o funcionamento, passou a gerar um ambiente de ataques à profissão de professores, pois, uma parte da população concebia a escola como local de baixo risco para a transmissibilidade da covid-19, tanto mais, pelas crianças não serem, até o momento, grupo de risco da doença. A figura do professor valorizado, no início da pandemia, tornou-se negativa, como se estivessem privando o aluno do contato com o saber por estar tendo mais facilidade com o trabalho na modalidade *home office*.

Por estar imersa nesta dupla função (pesquisadora e professora), vivendo o período junto de meus colegas, vi a necessidade de expor a realidade enfrentada pelos educadores que estavam trabalhando na instituição de ensino colaboradora da pesquisa, de forma a explicitar e deixar registrado tudo o que passou a ser função do professor nesta modalidade de ensino remoto emergencial. É sabido que a discussão gira em torno da particularidade da escola parceira, porém, muitas das vivências expostas foram experienciadas por outros colegas de profissão, em diversos níveis de ensino.

1.3 – Contextualizando o espaço da pesquisa

Neste item, tratamos a respeito do espaço onde a pesquisa ocorreu e as ações realizadas

por este espaço, mediante o plano de retomada do Estado de São Paulo e do município ao qual a escola faz parte, no ano de 2021.

A escola aqui retratada possui vinte e três anos desde que foi fundada e situa-se em zona periférica de uma cidade do oeste paulista. No ano de 2000, quando a escola foi inaugurada, atendia alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de modo parcial (5 horas por dia).

Desde 2006 (Lei nº11.273), o Governo Federal discutia acerca do Programa Escola em Tempo Integral e, com os decretos divulgados pela Lei de nº 14640, aprovada em agosto de 2023, que veio instituir as Escolas em Tempo Integral em todas as modalidades de ensino, todos os municípios precisaram se adequar.

Após o primeiro decreto, em 2006, o município estudou as escolas com perfil para se tornarem integrais e, tendo em vista um dos incisos da Lei supracitada, que pontua em seu inciso sobre a prioridade para escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade, em 2014, a escola em questão tornou-se integral, sendo a primeira do município a ter esse formato.

Considerando o perfil da comunidade, com essa mudança, os pais puderam ter maior tranquilidade para exercerem sua rotina de trabalho, além de terem garantidos, para as crianças, um espaço potencializador e com alimentação adequada.

A escola atendia por volta de duzentos alunos, distribuídos, na ocasião da pesquisa, em dez turmas (duas para cada ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental). Segundo a gestão escolar, a maioria dos pais optou pelo retorno presencial dos alunos à escola.

No ano de 2020, após o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020 (São Paulo, 2020), as atividades de ensino presenciais foram suspensas no Estado de São Paulo, garantindo o que os órgãos federais orientavam sobre as medidas sanitárias e o distanciamento social.

Desde então, o município ao qual a escola pertence acatou o decreto e, durante todo o período deste ano, não houve aulas presenciais. As aulas se pautaram apenas nas plataformas do *Google Classroom* e em atividades impressas que eram oferecidas aos alunos que não tinham acesso à internet. No segundo semestre, foi sugerida a oferta de aulas pelo *Google Meet* mas, como não era uma orientação oficial, os professores ficaram livres para fazê-lo ou não.

No ano de 2021, várias mudanças ocorreram, por isso, achamos mais pertinente focarmos na análise e explanação deste ano. Antes deste ano, a escola de período integral se organizava da seguinte maneira: havia professores que trabalhavam com o ensino regular, de manhã, tinham a sua sala de referência e os professores de oficinas de enriquecimento curricular, e, à tarde, atendiam todas as turmas em um rodízio durante a semana, tendo, por

volta de duas horas semanais de aula com cada turma.

De acordo com outro Decreto, de Nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 (São Paulo, 2021a), o Estado elabora orientações relacionadas à porcentagem de alunos que poderia ser atendido na escola, considerando a fase⁷ em que a cidade se encontrava.

Em fevereiro de 2021, a cidade do interior paulista onde a escola estava situada encontrava-se na fase amarela e, sendo assim, poderia atender até 70% dos alunos matriculados, seguindo as recomendações de distanciamento em sala e no refeitório, o uso do álcool em gel, máscaras, garrafas de água individuais, higienização constante do ambiente escolar, entre outras recomendações. Neste momento, não havia obrigatoriedade de os pais enviarem os filhos para a escola, então, apenas assinaram um termo de responsabilidade para registrar sua opção, se a criança voltava presencialmente à escola ou permanecia no ensino remoto.

Com a pandemia, as oficinas⁸ foram diluídas no currículo do regular, para serem trabalhadas de maneira interdisciplinar, tendo em vista a diminuição da carga horária. Como os professores responsáveis pelas oficinas ficaram “sem trabalho”, a opção da escola foi de dividir as turmas, sendo, metade da sala atendida por uma professora que já era do conteúdo regular de manhã e, a professora responsável pela oficina, à tarde. Desta forma, todas as dez salas foram divididas em dois grupos.

Além da medida ter sido satisfatória para os professores, que teriam menos alunos em período pandêmico, foi, também, para os alunos, pois não seria necessário fazer o rodízio. Eles iam à escola todos os dias, já que a quantidade de alunos por turma (a maior turma ficou com quinze alunos) estava dentro do previsto para a fase do plano de retomadas.

As aulas presenciais se iniciaram em fevereiro de 2021. Na ocasião, enquanto era feito um planejamento de ações para o ano, eram propostas atividades com cunho sócio-emocional na plataforma *Google Classroom*.

Na última semana de fevereiro, começamos a entrar em contato com os pais para marcarmos horários específicos, em grupos de, no máximo, quatro alunos, para fazermos as avaliações diagnósticas durante a primeira semana de março, tendo em vista que, no ano anterior, as crianças frequentaram a escola apenas até o mês de março.

⁷ As fases da retomada baseiam-se na taxa de ocupação de leitos de UTI/Covid. Quanto maior a ocupação, maior a restrição de serviços autorizados a funcionar. A flexibilização ocorre a partir das taxas de ocupação, passando inicialmente por 4 fases (vermelha, acima de 80% de ocupação; laranja, entre 70% e 80%; amarela, onde iniciava-se a flexibilização, entre 60% e 70% de ocupação; e verde, abaixo de 60%, com abertura parcial.

⁸ Durante o ensino presencial, as oficinas de enriquecimento escolar eram dadas durante as tardes para as crianças. O conteúdo regular era ofertado das 7h às 12h. A partir das 12h os alunos tinham as oficinas, a saber: estratégias de leitura, orientação de estudos em Língua Portuguesa e Matemática, recreação, jogos matemáticos, expressões artísticas, jovens empreendedores, palavra cantada, projeto sócio emocional.

Além disso, íamos introduzindo conteúdos e nos familiarizando com os alunos por meio das plataformas *Google Classroom* e *WhatsApp*. Após a análise das avaliações diagnósticas, a equipe escolar se reuniu para planejar ações e reorganizar o currículo, de modo a atender as necessidades dos alunos, podendo utilizar habilidades base de anos anteriores para introduzir conceitos, até ampliarmos para o ano em que cada um ministrava as aulas. Após essa reorganização, os pais foram convidados para uma reunião e assinaram um termo para optarem se os filhos voltariam ou não para o ensino presencial.

Nas primeiras semanas de março, as crianças que foram autorizadas voltaram ao ensino presencial e frequentavam a escola por 4 horas diárias. O restante da carga horária era destinada para alunos que continuavam no período remoto, recebendo atendimento do professor pela plataforma *Google Classroom* ou *WhatsApp*.

Nesse início de ano de 2021, os professores e as crianças ainda não estavam vacinados, então alguns pais ainda estavam receosos em enviar os filhos. Desta forma, em minha turma, tinha apenas cinco dos dez alunos frequentando presencialmente na escola. Na hora complementar, era feito o atendimento *online* para os demais.

No final de março, com um crescimento significativo no número de casos do coronavírus e ocupação de leitos na cidade, as aulas foram suspensas novamente. O município resolveu antecipar o recesso de julho e, também, o de dezembro como forma de controle da contaminação.

Porém, como já havíamos passado um ano estudando e aprendendo com as novas tecnologias, neste novo ano, além do atendimento pelo *Google Classroom* e *WhatsApp*, os professores precisavam oferecer aulas *online* em horário previamente acordado com os pais, ao menos três vezes por semana, durante duas horas por dia. Desta forma, o *Google Meet* passou a ser o nosso aliado para minimizar a barreira do distanciamento.

Os alunos que não tinham acesso podiam continuar com o procedimento de retirada das aulas, oferecidas no modo impresso, na secretaria da escola. As dúvidas desses alunos poderiam ser sanadas por meio de *WhatsApp* ou ligações telefônicas.

Durante esse período em que mantivemos as aulas remotas, tendo em vista a média da participação dos colegas (entre 2 e 3 alunos), a participação dos sujeitos da pesquisa era acima da média, visto que a participação em minhas aulas oscilava entre cinco e seis, de um total de dez alunos. Considerando as condições sociais da comunidade em que a escola está inserida, o esforço dos pais para que os filhos participassem das aulas tornou-se nítido.

Em maio, com uma pequena queda na ocupação de leitos na cidade e crescente preocupação da escola com baixa participação em aulas remotas, algumas medidas foram

tomadas. A partir de dados observados pela escola, partindo das avaliações feitas no início do ano, percebeu-se que os alunos que mais necessitavam de apoio escolar não estavam participando das aulas. Então, foram criados pequenos grupos de reforço que eram atendidos presencialmente pelos professores em dias e horários acordados com os pais. As aulas remotas permaneciam nos mesmos moldes citados anteriormente.

Em agosto, com a queda de casos de contaminação no Estado e com a vacinação de primeira dose dos profissionais da Educação, as aulas foram retomadas, ainda mediante a opção de adesão presencial ou remota assinada pelos responsáveis. Neste momento, apenas 3 crianças prosseguiram no atendimento remoto.

As crianças ficavam por 4 horas na escola participando das atividades pedagógicas, sendo que a carga horária suplementar permanecia destinada ao atendimento remoto dos alunos que não retornaram à escola. Alguns professores, dentre eles, a que realizou esta pesquisa, optaram por ministrar aulas híbridas, agregando os alunos que estavam no remoto e os alunos em sala de aula.

Por conta do processo vacinal avançado, inclusive com os profissionais da Educação tendo recebido ao menos duas doses da vacina, em outubro, deliberou-se pela volta presencial de toda a comunidade escolar. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

[...] as escolas poderão receber 100% de seus estudantes, desde que seja respeitado o distanciamento de 1 metro entre os estudantes. Caso as unidades não possuam a capacidade para atender este requisito deverão organizar o sistema de revezamento, de acordo com o planejamento de cada unidade escolar. (São Paulo, 2021b, n.p.)

Em nossa escola, as salas não tinham essa capacidade para, integralmente, acolher todos os alunos com segurança. Em novembro, segundo as orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o distanciamento de um metro não era mais necessário e, assim, as salas foram sendo reintegradas novamente. Os professores do período da tarde passaram a atender alunos com maiores defasagens, oferecendo reforço escolar, a fim de contribuir na apropriação da leitura e escrita, principalmente, e os professores do período da manhã passaram a atender as salas completas. Assim, seguimos até dezembro. A seguir, segue a linha do tempo do ano em que a pesquisa ocorreu.

Quadro 1 - Linha do tempo da escola observada



Fonte: Elaborado pela autora.

2 – Novas tecnologias e ensino remoto emergencial

Nós não somos o que gostaríamos de ser.
Nós não somos o que ainda iremos ser.
Mas, graças a Deus,
Não somos mais quem nós éramos.
Martin Luther King

Os avanços com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão nos fazendo repensar e discutir sobre seu uso e colaboração no trabalho docente, inclusive sendo citadas, na BNCC, com o encorajamento aos professores para a utilização desses recursos em sala de aula. Moran (2008) nos aponta caminhos para o uso das tecnologias em sala de aula, antes, ainda, da pandemia e das discussões da base curricular.

Apesar dessas discussões, o trabalho efetivo com elas em sala de aula pouco ocorre cotidianamente. A pandemia, como discutiremos abaixo, evidenciou um cenário de grandes desigualdades e despreparo, quando os profissionais da Educação foram impelidos ao uso das tecnologias digitais como recurso para a oferta de ensino e não conseguiam realizar o manejo/ajuste das ferramentas digitais.

Sabemos que a edição de vídeos envolve muito tempo, domínio da tecnologia e recursos para uma boa qualidade; os serviços disponibilizados pelo *Google (Classroom, Drive, Meet)*, até então pagos e pouco difundidos, eram ferramentas novas para os professores e, por isso, passaram a ser exploradas por muitos de nós somente com esta finalidade, de retomar o ensino de alguma forma.

Considerando que antes do ensino remoto a maioria dos professores utilizava o computador para necessidades básicas, como pesquisas para planejamento de aulas, a elaboração e apresentações de aulas, de que modo, em momento emergencial, num cenário totalmente caótico e inseguro, conseguiriam se apropriar de todos os recursos disponíveis? Ao ver a dificuldade tida por mim e por colegas, bem como as notícias que circularam, é possível inferir que não havia utilização prévia destas ferramentas em sala.

Outro ponto acerca desse tema diz respeito aos conhecimentos das crianças que julgávamos ser nativas digitais. Percebemos a dificuldade no manejo das ferramentas digitais e o quanto os pais, considerados imigrantes digitais (Prensky, 2001), também não dominavam conhecimentos básicos para estabelecerem uma comunicação com a escola, em tempos de ensino remoto emergencial.

Filho, Costa e Garcia (2023) discorrem a respeito das fragilidades na formação das crianças e adolescentes para a utilização dos recursos digitais, percebidas durante o ensino remoto emergencial. Por isso, ponderam que, mesmo Prensky (2001) sendo uma referência para a discussão dessa nova geração digital, há muito a se debater acerca de inúmeros pontos influenciadores para o aprendizado digital, como, por exemplo, o acesso à internet, o uso de aparelhos adequados para o estudo e para o manejo de ferramentas digitais, a formação escolar acerca desses usos e de sua seleção.

Dessa forma, a pandemia nos revelou algumas fragilidades na Educação, conforme apresentadas em um dos itens deste capítulo, que necessitam de investimento em formação e equipamentos para a oferta das TDICs em salas de aula.

2.1– TDICs e Educação

Quando abordamos ‘tecnologia’, comumente relacionamos às digitais, lembrando-nos de computadores, *smartphones*, satélites, entre outros recursos considerados “mais avançados”. No entanto, é preciso desmistificar esta ideia que a tecnologia se restringe a equipamentos eletrônicos. Segundo Chaves (1999, n.p.)

Há muitas formas de compreender a tecnologia. Para alguns ela é fruto do conhecimento científico especializado. É, porém, preferível compreendê-la da forma mais ampla possível, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais satisfatória, agradável e divertida. Neste sentido amplo, a tecnologia não é algo novo - na verdade, é quase tão velha quanto o próprio homem, visto como homem criador (*homo creator*).

Dessa forma, se pensarmos no processo de escrita e nas ferramentas utilizadas para o registro, tivemos avanços tecnológicos ao passarmos das práticas feitas com folhas e sangue de animais em cavernas; a argila; a utilização de penas; a invenção das tintas; as canetas hidrográficas e; agora, com *notebooks*, celulares.

Os nossos modos de agir sobre a escrita, também, mudaram, tanto quanto a forma de objetivá-la. A caligrafia de pouco tempo atrás exigia a perfeição nos traçados, e não é que isso não seja necessário nos dias atuais, mas, se considerarmos um dos meios mais comuns de comunicação, como as redes sociais, estas não nos cobram esse tipo de coordenação.

Para o uso do computador, utilizamos alguns dedos, a depender de nossa habilidade e formação em cursos de informática; porém, na maioria das vezes, precisamos apenas de dois dedos para nos comunicar com alguém. Quer dizer, a depender do objetivo da escrita, hoje

dispomos de diferentes suportes e ferramentas para nos comunicar, porém, para cada mudança ocorrida em nossa história a tecnologia se fez presente.

A seguir trago algumas reflexões partindo da Base Nacional Curricular Comum. Antes disso, preciso pontuar sobre a minha concepção deste documento. Para isso, as discussões feitas posteriormente, relacionam-se com a área em que atuo, anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo de meu olhar atual, como parte da gestão escolar, vejo que, por vezes, é necessário um material norteador para a prática dos professores. Há de se convir que a licenciatura em Pedagogia não consegue formar os professores, dentro de sua grade curricular, com todo o aprofundamento teórico e prático necessários para a atuação em sala de aula.

Quando o pedagogo passa a atuar, não há ainda, a segurança do que precisa fazer em cada ano escolar. Assim, ter um material norteador colabora para a organização do professor, dando-lhe a oportunidade de aprofundar-se e assegurar-se de teorias e conhecimentos que colaborarão com sua prática. A BNCC, deste ponto de vista, traz uma base comum a nível federal, de forma que todos os alunos da rede pública e privada tenham um currículo comum.

Apesar disso, a problemática da elaboração da BNCC está, como na maioria dos documentos norteadores, não considerar o discurso de quem atua na área, a comunidade escolar como um todo. Além disso, a quantidade exarcebada de conteúdos e competências que os estudantes precisam se apropriar ao longo das etapas não se preocupam com a qualidade do ensino, e sim, com a quantidade. O trabalho é fragmentado, tendo os gêneros textuais, por exemplo, divididos por anos escolares, com muitas habilidades a serem desenvolvidas por ano. Óbvio que o professor pode ampliar o trabalho em sala, porém, isso fica inviável quando a cobrança por resultados é feita baseada no que o currículo comum preconiza.

A preocupação, portanto, está cada vez mais relacionada a números e resultados. O professor precisa, em dois meses, de explorar diversas estratégias e formas de entrada com os alunos, porque, na sala, ele precisa, em um bimestre, apresentar, consolidar e sistematizar, por exemplo, quinze habilidades de matemática, pois, nos meses seguintes, outras chegam e estas servirão de base. A longo prazo, creio que os resultados a serem colhidos não serão os desejados, tendo em vista que, assim como a proposta de currículo, a formação inicial das crianças está fragmentada, gerando a ausência de um bom alicerce, porque a apropriação de conhecimentos não se dá de maneira aligeirada e conteudista, desta forma, cabe ao professor seguir as normas vigentes, mas, tendo um olhar reflexivo sobre, para que possa colaborar na formação de seus alunos.

Retornando à discussão das novas tecnologias, ressalto que a Base Nacional Comum Curricular acompanhou esse processo, tanto que cita o uso de meios digitais em algumas de

suas habilidades. Fazendo a busca pela palavra “digitais” no documento oficial, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, deparamo-nos com esta recorrência por 158 vezes. De acordo com a competência 10 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é preciso: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (Brasil, 2018, p. 87).

A Base já considera, portanto, os textos que circulam pelos meios digitais como fonte de trabalho da escola, sendo dever do professor explorar não apenas os textos impressos e suas configurações, mas também os digitais, que, cada vez mais, tornam-se presentes em nossa vida.

No terceiro ano, algumas habilidades abordam a respeito desse uso:

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.” (Brasil, 2018, p. 113).

Assim, o professor pode ofertar os livros impressos e, ainda, os digitais para explorar.

a literatura digital está relacionada diretamente com os meios digitais, porém ficam fora desta definição aquelas obras que dialogam com o digital em suas temáticas sem qualquer mudança dos momentos do processo relacionado com a “comunidade criativa-leitora”: produção, circulação ou recepção. Tampouco se refere a digitalização da literatura e sua apresentação em formatos como e-books e outros dispositivos de leitura. (Gainza, 2017, p. 50, tradução nossa).⁹

Os livros de literatura digital são outro tipo de suporte para apresentarmos às crianças. Da mesma forma como temos livros com texturas, sons, *pop-ups*, entre outros recursos, o livro de literatura digital, além de utilizar outro tipo de suporte de veiculação, apresenta novos modos de leitura. Há, na estante virtual do Itaú¹⁰, diversos livros digitais de literatura, com acesso gratuito, podendo constituir-se material de profícuo trabalho em sala. Esse tipo de material nos permite focar algumas habilidades da BNCC, além da citada acima. Sendo assim, o professor pode se aprofundar sobre o uso dos recursos multissemióticos, das palavras desconhecidas, questões implícitas e explícitas do texto, o gênero, suporte, finalidade, assunto do texto, conhecimentos prévios, podendo, ainda, elaborar uma sequência didática para exploração das

⁹ Segue excerto original da autora: “la literatura digital está relacionada directamente con los medios digitales, por lo que queda fuera de esta definición aquellas obras que dialogan con lo digital en sus temáticas sin cambio alguno de los momentos del proceso relacionado con la “comunidade creativa-lectora”: producción, circulación o recepción. Tampoco se refiere a la digitalización de la literatura y su presentación en formatos como e-books u otros dispositivos de lectura.”

¹⁰ Link para acesso: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>

habilidades e competências a partir de um livro literário durante um determinado período (pode ser um planejamento semanal, quinzenal, dependendo da intencionalidade e objetivo do professor).

Até pouco tempo, nos deparávamos com uma prática cultural bastante tradicional em nossa sociedade que era a escritura de um caderno de receitas, compilando quitutes familiares. Estes eram passados de geração em geração, para o compartilhamento de receitas e memórias. Em alguns casos, as receitas eram copiadas em folhas à parte para a pessoa interessada, de modo que outros cadernos começavam a ser compostos. Assim, o suporte era o caderno e as ferramentas utilizadas para a reprodução eram caneta e folha. Atualmente, pensando no uso das tecnologias, temos sites específicos com diversas receitas, comentários e avaliações e, há, também, em muitos casos, um tutorial que ilustra o passo a passo do processo, permitindo-nos acompanhar e reproduzir.

Apesar de o caderno constituir-se um hábito tradicional que contempla, inclusive, memórias afetivas, há, também, as novas possibilidades de pesquisas em mecanismos de busca *online* que permitem a localização rápida de receitas. Desta forma, além dos cadernos, a receita ganhou outro suporte: a internet. Com isso, a forma de se comunicar alterou e as ferramentas para tal também, não utilizamos mais caneta e papel e sim, celulares, computadores. O uso social da escrita, da pesquisa e da busca deve ser trabalhado em sala, e uma das habilidades elencadas na BNCC sugere esse trabalho, quando propõe que o aluno deve

“(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – “modo de fazer”).” (Brasil, 2018, p. 123).

Espera-se que o aluno desenvolva conhecimentos acerca da estrutura externa, e, também, interna desse tipo de texto, sendo capaz de reconhecê-lo tanto em papel impresso quanto na internet, notando que, mesmo sendo um suporte diferente, a estrutura e a tipologia são mantidas, bem como a linguagem utilizada no verbo imperativo.

Assim como as receitas, as notícias a que temos acesso também mudaram o suporte. Ainda que tenhamos a circulação de jornais (em menor quantidade, atualmente), o meio mais rápido e comum para acesso aos acontecimentos regionais, estaduais, federais e, inclusive, mundiais, é o digital. Basta, também, efetivarmos um clique em sites de busca ou notícias para nos atualizarmos dos últimos acontecimentos. A BNCC apresenta duas habilidades que

dissertam sobre essa questão, pontuando que os alunos devem

“(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais[...] (EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.”(Brasil. 2018, p. 127);

No material impresso, deparamo-nos com uma configuração diferente da encontrada no meio digital. No impresso, temos acesso, na capa, às notícias consideradas mais importantes, com diversas chamadas organizadas em cadernos, de forma que o leitor possa explorar os temas de acordo com seus interesses.

No meio digital, observamos as chamadas da notícia, se há *hiperlinks* que nos direcionam a outros detalhes e, além das imagens, também encontradas na versão impressa, há, ainda, em alguns casos, a possibilidade de assistir a um vídeo ou áudio, que pode apenas reproduzir o que está na matéria ou trazer alguns elementos e detalhes que a imagem e o texto possam não ter dado ênfase.

Vale ressaltar que não se trata de sobrepor os suportes, como se um fosse superior ao outro. Trata-se, na verdade, de exibir todas as versões para as crianças, demonstrando as mudanças ocorridas ao longo dos anos de acordo com as necessidades humanas, bem como, para analisarem as singularidades, semelhanças e diferenças no modo de apresentação e exploração em cada suporte.

Outra questão importante a ser retomada é sobre o uso social. Já no terceiro ano, pressupõe-se que a criança identifique e reproduza cartas de reclamação. Com os meios digitais, é possível notar que as pessoas expõem, com mais facilidade, o seu descontentamento com diversas situações do cotidiano, porém, a maioria assume o gênero de relato. As crianças precisam conhecer a formalidade do gênero da carta de reclamação para que, com conhecimento e propriedade, saibam defender os seus direitos, conscientes de como se dirigir às autoridades de maneira formal, bem como utilizar uma linguagem adequada.

Esse gênero pode ser pensado para demonstrar o descontentamento das crianças com a realidade em que vivem dentro e fora da escola, sugerindo melhorias na própria escola, na sua casa, comunidade, e, até terem condições de refletirem sobre uma realidade maior, com argumentos para defender seu posicionamento.

Antes de reproduzir é necessário que a criança identifique o gênero e, para isso, precisa

ter contato com textos escritos em contextos reais, explorando a finalidade, o suporte, o assunto a ser tratado, a linguagem a ser empregada neste tipo de gênero, sua tipologia, entre outras questões. É importante que o professor não explore apenas um texto, mas diversos, para que comparações sejam possíveis de serem realizadas.

Para a reprodução do gênero, o professor pode optar pelo suporte, escrito ou digitado, assim como a quem a produção será destinada. Reforçamos que tudo dependerá dos objetivos propostos para o desenvolvimento das atividades e, que, segundo a supracitada Base Nacional Curricular Comum, é importante que as crianças saibam fazer uso tanto das modalidades escritas em papel quanto das digitais.

Há, ainda no terceiro ano, a habilidade da criança

(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. (Brasil, 2018, p. 129).

Como parceiro mais experiente, o professor deve orientar os alunos sobre a pesquisa, como escolher sites confiáveis ou livros de boa qualidade.

Trata-se de, pela experiência docente e alinhamento às diretrizes oficiais, enriquecer o olhar do aluno em relação aos elementos constitutivos de um texto/tema que os interesse, pois, ao pesquisar algo desse tipo, busca-se o máximo de informações possíveis, filtrando sua veracidade e qualidade em sites mais confiáveis. As crianças precisam perceber isso na prática, fazendo a comparação entre livros, entre sites, para que considerem não só em quem produziu, mas, também, a diversidade de fontes. Dessa forma, este conhecimento as impactará quando estiverem em produção de conteúdos.

Moran (2007), ao dissertar sobre a figura do professor necessário para a Educação atual, de forma inovadora, ressalta que existe um conflito entre duas vertentes: o professor tecnológico e o professor humanista. De um lado, então, há o profissional que foca nos aparatos tecnológicos, visando uma otimização dos conteúdos, de modo que se possa atingir mais alunos e pouco considera a interação, sendo o estudante o responsável por gerir o seu aprendizado. De outro lado, há o professor que preza a interação com o sujeito, o afeto no processo de ensino, porém, resiste ao uso da tecnologia em sala de aula, apesar de considerá-las importante.

Segundo o autor, devemos tentar buscar o equilíbrio, levando em consideração que não podemos mais refutar o uso da tecnologia em sala. Por conseguinte, “É importante *humanizar as tecnologias*: são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante, também, inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensino-aprendizagem.” (Moran, 2007, p. 38, grifos do autor). Ainda que o professor

não se sintam seguros para utilizar as ferramentas digitais, os alunos já fazem uso delas fora da escola.

Em tempos passados, basicamente, as fontes eram mais restritas, aprendíamos por meio de livros, filmes, textos e algumas histórias lidas/contadas. Atualmente, as crianças podem ter acesso a diversos conteúdos de forma facilitada pelas tecnologias e, por diversas vezes, sem precisar escrever uma só palavra, bastando utilizar os recursos de voz disponíveis nos aparelhos. Assim, Moran (2007) ressalta que “quanto mais informação, mais difícil é reconhecer” o que é confiável/real ou não.

Apesar de terem acesso a todo o conteúdo que a tecnologia oferece, é necessária a orientação do professor para aprenderem a selecionar o que é confiável ou não. Além de ensinar os alunos a buscarem a essência, parafrasear, confrontar informações de fontes diferentes, buscar mais de uma fonte para embasar a pesquisa a ser realizada, conseguir se concentrar e atender ao que está fazendo, apesar dos diversos estímulos e acessos que as ferramentas digitais proporcionam.

O conhecimento precisa também de reflexão, de capacidade de concentração, o que é difícil diante de tantos estímulos sensoriais. Com a maior oferta de informação, mais fácil é a confusão, a contradição, a cópia, a multiplicação do já conhecido. Hoje há certa preguiça intelectual, maior facilidade de copiar e colar, de repetir o previsível. (Moran, 2007, p. 44)

É possível observar que as crianças estão habituadas a reproduzir conteúdos em busca de engajamento ou, como dizem, *likes*. A quantidade de *remix* realizados atualmente é imensurável. Além disso, não são necessários vídeos com explicações profundas, o que lhes interessa e o que fazem são vídeos curtos, com a intenção de viralizar na internet.

Por vezes, em sala, temos a impressão de que a atenção das crianças não se mantém por muito tempo numa mesma proposta sob formatos mais convencionais, por exemplo, uma aula expositiva, ou a leitura de um texto mais longo. Partindo dessa reflexão, precisamos considerar os novos perfis estudantis que nos chegam, de forma a contemplar estas novas demandas ao planejarmos as aulas, pois, como vemos, o mundo avançou, o modo como as crianças interagem com o mundo também, e, por vezes, a escola como um sistema, parece não acompanhar esse movimento.

Compreendo que o papel do professor se complexificou, tanto mais pela quantidade de habilidades e competências que precisam apresentar, sistematizar e consolidar com os alunos e, de modo que as aulas se tornem atraentes para os alunos, com sentido e significado, atrelando os conhecimentos científicos às funções sociais.

Diante da necessidade, nesta nova geração, o professor precisa orientar, ensinando as crianças a buscarem fontes confiáveis, manejarem programas tecnológicos para determinados fins e, de fato, lançar-se à práticas engajadas nas quais fiquem claras a origem dos conteúdos, a intenção dos autores e os objetivos a serem atingidos com aquela proposta. Vislumbra-se um ensino por meio de pesquisas, que extrapole a superficialidade. De acordo com Moran, compreendo que é melhor oferecermos menos conteúdos com maior profundidade do que muitos conteúdos na superficialidade.

O que considero curioso é o fato de o despreparo do professor para o letramento digital ter sido muito difundido e veiculado nas mídias, mas, sobre os estudantes, inclusive com boas condições financeiras, pouco se falou.

Muito se fala da importância do letramento digital nas práticas de ensino. Muito se fala também do despreparo de alguns professores para efetiva realização desse trabalho, em que as exigências de habilidades em operar com as TDIC são fundamentais. Todavia, nem sempre as dificuldades, por parte dos estudantes em utilizar esses artefatos, são evidenciadas, ou exploradas de maneira mais aprofundada. (Filho; Costa; Garcia, 2023, p. 7)

Por tratar-se de uma geração que nasceu no meio de tantos artefatos digitais, supõe-se que todos saibam utilizá-la de maneira eficaz. Talvez, essa confusão se deva ao fato de alguns teóricos terem trazido essa discussão há alguns anos.

Vale discutir nesta tese, também, o conceito trazido por Prensky (2001) sobre nativos digitais. Para o autor, a geração que chegava na escola no início dos anos 2000, era a primeira a ter contato com as ferramentas digitais (celulares, televisão, vídeo game, tocadores de músicas, etc.). Por considerar que as crianças, ao nascerem em meio a toda essa oferta digital e fazerem uso de muitas dessas ferramentas desde o nascimento, o autor intitulou essa geração de nativos digitais. Os nascidos antes dos anos 2000 seriam os imigrantes digitais, pois tiveram o contato com essas ferramentas após o nascimento, tendo de aprender à medida de suas necessidades ou interesses.

O autor ressalta que a geração atual (nascida a partir dos anos 2000) não executa algumas ações que os imigrantes digitais (nascidos antes dos anos 2000), ainda consideram necessárias, por exemplo, imprimir um documento para editá-lo no papel e depois fazer as alterações no documento pelo computador. A geração atual, segundo ele, já faz as modificações no próprio documento. Prensky chama essas atitudes de sotaques pertencentes aos imigrantes digitais, ou seja, suas marcas.

Um fato nos chamou atenção e foi problematizado por Filho, Costa e Garcia (2023).

Com a pandemia, percebeu-se como os alunos não possuíam todo o conhecimento das ferramentas digitais apontados por Prensky (2001) em seu estudo. É óbvio que o autor tem sua contribuição para pensarmos em nossas atualizações como docentes nesse meio circundado pela tecnologia, além de precisarmos considerar o contexto de produção de determinado texto: um país desenvolvido, talvez, com maior democratização das ferramentas digitais desde a publicação de seu texto.

No Brasil, talvez o contexto não tenha sido levado em consideração, pois a maior parte da população não tinha acesso às aulas remotas durante a pandemia. Evidenciou-se a falta de acesso à internet, tendo em vista que a maioria não conseguia sustentar os dados móveis para acompanhar e baixar todos os conteúdos. Ademais, podemos, também, ter acreditado que as crianças tinham domínio sobre as ferramentas digitais, até o momento em que, efetivamente, precisamos, de alguma forma, auxiliá-las à distância para a utilização desses artefatos. Quando isso ocorreu, a escola passou a conhecer as dificuldades das crianças e dos adultos que as auxiliam em casa, causando incertezas e temores diante do cenário revelado.

2.2– Ensino remoto emergencial: o que a pandemia desvelou?

Nos anos de 2020 e 2021, enfrentamos uma realidade inimaginável, a vivência de uma pandemia. Em março de 2020, os órgãos federais estudaram alternativas para conter a disseminação do coronavírus pelo país, para que pudessem preparar os reforços necessários à Saúde. Para o enfrentamento ao coronavírus, algumas medidas foram tomadas, dentre elas, o distanciamento social.

Assim, nos primeiros meses, só era permitida a abertura e o funcionamento dos serviços essenciais: hospitais, farmácias, postos de gasolina e mercados. As escolas, por terem um fluxo grande de circulação de pessoas, portanto, com alto índice de transmissibilidade do vírus, tiveram suas atividades suspensas e novos modos de ensino começaram a ser discutidos. O ensino remoto emergencial (ERE) foi a alternativa definida para evitar a descontinuidade da alta na transmissão da doença naquele momento.

Sabemos que o ensino mediado pelas tecnologias, em forma de educação a distância, já era comum em vários cursos do ensino superior, em cursos de graduação, pós-graduação e profissionalizantes. Cabe ressaltar que, essa é uma modalidade de ensino diversa a que tivemos no ensino remoto emergencial.

Na educação à distância, o curso é pensado por meio de diretrizes e bases, além de uma estrutura de aulas com as ferramentas necessárias para a realização. Os profissionais atuantes são preparados para este tipo de formato, bem como os alunos estão cientes dos processos a que

estão se submetendo, para que o aprendizado *online* ocorra. (Hodges *et al*, 2020).

Por outro lado, o ensino remoto emergencial, como o nome sugere, foi assim denominado, porque “O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise.” (Hodges *et al*, 2020, p. 6). Assim, é um formato de ensino utilizado de modo temporário e, sem tempo para ser planejado anteriormente, tendo em vista que é realizado em momentos de emergência ou crise.

Ademais, os autores afirmam ainda que o ensino remoto emergencial não se baseia apenas em plataformas da internet, mas pode ser transmitido via rádio, CD ou DVDs, dependendo da realidade da cidade ou país. Em nossa realidade, tivemos esse tipo de oferta de ensino no estado de São Paulo, por meio de rádio e televisão, para aqueles que tinham dificuldade ou inacessibilidade às aulas por aplicativos de celular.

O contato com os responsáveis e com os alunos para informações era estabelecido, inicialmente, por meio de telefone. Além disso, foram ofertadas aulas remotas para os que tinham acesso à internet, utilizando, principalmente, o *Google Meet* e *Google Classroom*.

Toda essa adaptação do ensino exigiu um tempo longo se considerarmos as necessidades pungentes do ensino retornar e, ainda, um curto tempo, pensando nos processos que tiveram de ser realizados, pois os procedimentos iniciais foram: implementar a parceria com os serviços oferecidos pelo *Google*; cadastrar todos os alunos e professores na plataforma; fazer com que os mesmos se familiarizassem com as plataformas e orientações dadas para o seu uso, para, depois, fazerem o uso em aulas. De acordo com Cani *et al*. (2020, p. 02) [...] a pandemia acelerou um processo que já estava em curso: a integração das TDIC com a educação”.

Esse modelo de ensino nos propiciou indagações já existentes e incorporou outras. Martins (2020, p. 251) discorre acerca das “[...] condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”.

A participação nas aulas demonstrou, com muita clareza, as fragilidades da escola pública e, também, questões socioeconômicas. Andrade (2021) traz considerações acerca da realidade brasileira, em que os alunos de escolas públicas, sem terem as mesmas condições de alunos de escolas privadas, tiveram seu ensino prejudicado, muitas vezes, por não terem acesso aos meios de comunicação digitais.

Ao estudarem acerca do trabalho docente e das implicações do ensino em alunos em tempos de isolamento social, foi constatado que

[...] do outro lado da tela, encontra-se um aluno, centro da ação docente, que, embora, provavelmente, seja nativo digital, pode não possuir experiências com tais ferramentas tecnológicas para os objetivos impostos, sendo, então, necessário um desenvolvimento ou aperfeiçoamento da condição de letramento digital desses sujeitos exigidos por esse tipo de prática escolar. Nesse viés, alunos e professores encontram-se na mesma condição, não em termos de trabalho, mas em termos de letramentos digitais escolares. (Paes; Freitas, 2020, p. 134)

Esse despreparo dos alunos não é recente, e nem resultado da pandemia, nós apenas pudemos evidenciar essa realidade por meio da necessidade e urgência em fazer uso das TDICs. Tanto os considerados imigrantes digitais, quanto os considerados nativos digitais, não tinham o domínio de certas ferramentas e procedimentos, para que o ensino, durante o período remoto, ocorresse satisfatoriamente.

Garcia (2016) desenvolveu sua pesquisa com alunos do Ensino Médio, que teoricamente já estavam alfabetizados e dominariam as ferramentas digitais. Ainda assim, a autora pontuou que

O estudo revelou que os estudantes não têm preparo suficiente para manusear o computador e seus periféricos. Tal constatação demonstra que a aprendizagem desses alunos não transcorre satisfatoriamente, pois as atividades propostas são feitas de forma mecânica e algumas vezes não são totalmente executadas. (Garcia, 2016, p. 37)

Se essa situação foi evidenciada com discentes de maior idade, com a supervisão de uma pesquisadora e tendo acesso às ferramentas e artefatos digitais, pensemos na dificuldade das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sujeitos deste trabalho, sem o domínio da língua escrita, sem supervisão de um adulto, e sem acesso aos artefatos tecnológicos.

A pandemia resultou em uma crise econômica e escancarou, ainda, outro problema, “[...] algumas realidades, infelizmente não poucas, em que os pais não podem ou não conseguem apoiar os filhos. Muitos estudantes precisam assumir um papel de protagonismo no sustento financeiro da família.” (Andrade, 2021, n.p.). Além disso,

Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: “Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (Rede de Pesquisa Solidária, 2020: 1). Na rede estadual de educação de São Paulo, mesmo com a criação de um aplicativo para transmissão de aulas *online* que não consome o pacote de internet do usuário, apenas 27,3% dos estudantes acompanhavam as

atividades quando mensurada a presença em alguns dias de maio e junho de 2020. No estado de São Paulo, perto do fechamento do ano, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade. Mais uma vez, a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando ainda mais os estudantes de menor renda. (Macedo, 2021, p. 267)

Assim, a equidade inexistente antes da pandemia, acentuou-se ainda mais. As crianças e adolescentes não apenas foram privados de seu desenvolvimento intelectual, como precisaram ajudar no sustento da família, ou colaborar com atividades domésticas para que seus pais/responsáveis pudessem trabalhar.

Filho (2021, n.p., grifos nossos) ressalta que

A desigualdade brasileira no ensino irá piorar após a pandemia, afetando mais ainda quem já estava em desvantagem econômica e social antes da crise sanitária. Este foi um *[dos]* aspectos analisados em estudo publicado [...] pelo IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Essa realidade poderá ser notada no capítulo quarto desta tese, em que os dados são discutidos e a comparação entre alunos que participaram do ensino remoto e dos que não participaram é feita.

Apesar de ser um desafio para os professores, alguns autores consideram que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (Avelino; Mendes, 2020; Barreto; Rocha, 2020; Martins, 2020). Por outro lado,

O ensino remoto nos mostrou a importância de readequação de práticas, métodos e metodologias, passando pela mediação das ferramentas tecnológicas. Sem a presença desses recursos, seria impossível continuarmos nosso trabalho junto aos alunos, independente do nível educacional. Por outro lado, novas questões surgiram em meio a todas essas mudanças impostas pela implementação de um modelo que se constrói, à medida que os acontecimentos vão se desencadeando, ou seja, no transcorrer do processo. Os desafios, nesse sentido, são quase que sobre-humanos e os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem se veem fragilizados diante de uma realidade que exige, a todo instante, o realinhamento de estratégias e a inventividade quanto aos recursos a serem utilizados. (Filho; Costa; Garcia, 2023, p. 14-15)

O ensino remoto emergencial nos revelou, enquanto professores, muitas fragilidades, porém, ainda há pouca produção científica que discuta sobre todas essas questões trazendo exemplificações, tanto mais se pensarmos nessas práticas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Compartilhamos, aqui, nossa dificuldade de discussão neste item, em que poucas produções datam de 2021 em diante. Por essa razão, e por considerar necessária a abordagem

dos impactos desse período, este trabalho foi elaborado e, para reforçar toda essa discussão, os dados serão melhor enfocados adiante.

2.3 - Com vocês, os professores: dificuldades e superações do novo fazer docente

Como exposto anteriormente, os professores tiveram, durante o ano de 2021, contato com os alunos por meio dos dois modelos de ensino: remoto e presencial. Tiveram, assim, quatro meses de ações no ensino remoto emergencial e cinco meses no presencial. A partir do histórico dos alunos durante o ano, os professores puderam tecer algumas considerações a respeito dos impactos do período virtual, tendo em vista que, em 2020, com exceção do mês de fevereiro, em todos os outros, os alunos não tiveram aulas *online*.

Além dos alunos, nosso interesse, também, está em evidenciar a vivência docente desse período, pois concordamos com Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43), ao afirmarem que

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial.

Assim, como já discutido durante vários momentos desta tese, nenhum dos indivíduos envolvidos no sistema educacional estava preparado para tamanhas mudanças: professores, alunos, pais, escola.

Para analisar os dados, vamos dividir este subitem em dois momentos, 1) em que a fala do professor está atrelada à sua visão educacional e à participação dos alunos nas aulas e, 2) à adaptação ao trabalho remoto.

2.3.1 - Professores no ensino remoto: considerações sobre a participação de alunos e família nas aulas.

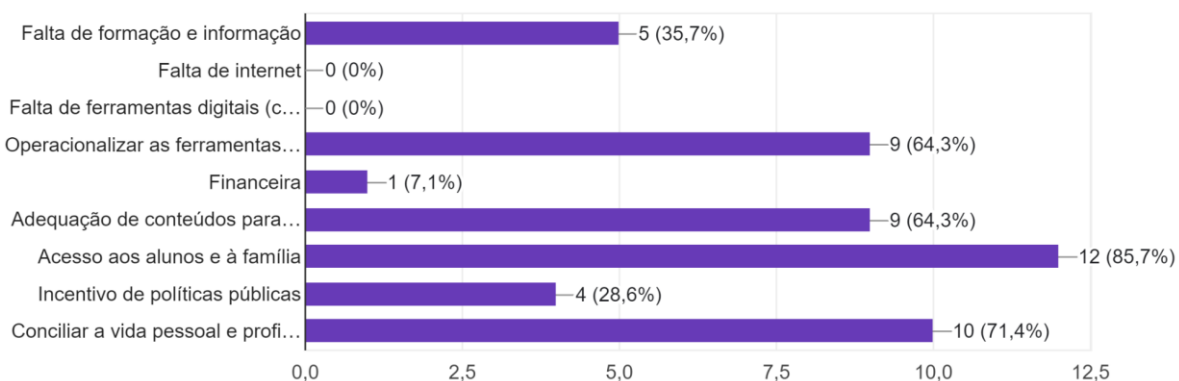
Segundo Lunardi *et al* (2021), as dificuldades com a implementação do ensino remoto emergencial e as adaptações para professores, pais e alunos foi um desafio. Aqui, apresentaremos a percepção dos professores de uma escola em específico, porém, tendo em vista outros estudos publicados, como os artigos do livro de Araujo e Cordeiro (2022); CETIC (2022); Conceição (2021); Costa e Nascimento (2020); Cunha (2020), podemos concluir que todos enfrentamos os mesmos desafios.

Ao questionarmos sobre as dificuldades dos professores, obtivemos as seguintes considerações, como ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Dificuldades dos professores durante o ensino remoto

1-Sabemos que durante a pandemia os professores precisaram se reinventar em tempo recorde. Qual foi sua maior dificuldade?

14 respostas



Fonte: Pergunta 1 do questionário respondido pelos professores - dados da pesquisa.

Dos catorze professores da pesquisa, onze responderam que a maior dificuldade foi o acesso aos alunos e à família, bem como conciliar a vida pessoal e profissional, e mais da metade (oito), também sinalizaram dificuldade com a adequação dos conteúdos para as aulas remotas e operacionalização das ferramentas digitais. Isto confirma o que Hodges *et al* (2020) pontuaram sobre a diferença entre o aprendizado em aulas online e o ensino emergencial remoto, feito sem preparação e formação para tal.

Apesar dos desafios encontrados pelos professores durante o ensino remoto, quando os questionamos se continuariam fazendo uso de algo que aprenderam durante as aulas remotas, obtivemos vários relatos positivos, como podemos observar:

Quadro 2 - O que os professores manterão do ensino remoto no ensino presencial

14-Você pretende manter algo que aprendeu durante as aulas do ensino remoto com as crianças no presencial? Se sim, o quê?¹⁴ respostas

ANA CLARA¹¹: Não

SANDRA: Gostaria, mas nem sempre é possível, por falta de recursos.

CÁSSIA: Sim, pretendo usar mais as aulas em PowerPoint para a apresentação das aulas ficarem mais dinâmicas

PAULA: Sim, os vídeos com estratégias de leitura, as atividades compartilhadas no Point e Jamboard

ALICE: Sem resposta

PEDRO: *Sim, pretendo manter o contato mais próximo com os pais de modo que acompanhem mais de perto a vida escolar dos filhos através do WhatsApp. Também pretendo enviar as aulas em formato digital para os alunos que faltam ou estão de atestado, por exemplo.*

MELISSA: Sim. O uso do Canva

SIMONE: Sim. A disciplina, porque sem ela nada acontece.

LUANA: *A forma de comunicação com os pais*

JOÃO: *Sim, o uso das tecnologias: criação de vídeos, podcast, etc.*

CARLA: Acredito que não.

MÁRCIA: Procuo usar as ferramentas que fomos aprendendo a fazer uso.

MARIA: *Acredito que a tecnologia já está presente no dia a dia das famílias, precisa estar presente na rotina escolar como instrumento efetivo para a aprendizagem*

Fonte: pergunta 14 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa

Os desafios para a realização das aulas fez com que os professores se apropriassem de ferramentas até então desconhecidas ou pouco exploradas. Ao ver a resposta João, Sandra, Cássia e Paula, percebemos que mesmo após o retorno presencial, os professores pretendem, se tiverem recursos na escola, continuar utilizando as ferramentas digitais como aliadas ao ensino. Pode ser que o uso do PowerPoint, sinalizado em resposta de Cássia, fosse algo utilizado já nas escolas, em sala de aula, mas, realmente, o uso dessas ferramentas era incomum na escola, até porque a escola não tinha um equipamento para projeção em cada sala. Atualmente, sim, a escola pesquisada tem equipamentos multimídias disponíveis para uso dentro de cada sala.

Ademais, considero como ponto positivo levantado nesse quesito a aproximação com as famílias que acompanhavam os filhos durante o ano e a abertura que os professores tiveram para ter contato com as famílias e vice-versa.

Nota-se na fala de Pedro e Luana que, com o uso do *WhatsApp*, a relação entre família-escola se fortaleceu, e os pais puderam acompanhar de maneira mais próxima a vida escolar dos filhos.

¹¹ Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, de forma a preservar a identidade dos sujeitos participantes.

Lunardi (2021) realizou uma pesquisa com diversos responsáveis a respeito do ensino remoto e destacou como os pais, também, passaram a ter um novo entendimento sobre essa profissão, tendo em vista que, ao fazer as mediações com os filhos em casa, tiveram ideia do que é o fazer docente.

Quando questionados a respeito do uso da tecnologia e seu espaço em sala de aula, temos as seguintes considerações, compartilhadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Espaço da tecnologia em sala de aula

15-Você acha que a tecnologia tem espaço na sala de aula? Por quê?14 respostas

ANA CLARA: Sim, mas muitas vezes não temos recursos.

SANDRA: Sim, porque faz parte do cotidiano das crianças e são mais atrativas

CÁSSIA: *Sim, porque pode otimizar e contextualizar muitas aulas.*

PAULA: Sim, porque ela contribui para a aprendizagem se utilizada de maneira oportuna, inclui o aluno no ambiente tecnológico

ALICE: Sem resposta

PEDRO: *Sim, com certeza. Os nossos alunos são os chamados nativos digitais, nasceram nesse meio e usar ferramentas desse universo é muito mais significativo para eles, além disso, usar um data show, um vídeo, uma imagem ampliada é muito mais ilustrativo que uma imagem do livro didático*

MELISSA: Claro. A tecnologia vem pra auxiliar, ajudar, completar o ensino

SIMONE: Sim, auxilia na motivação dos alunos, melhora as habilidades cognitivas e da capacidade dos estudantes de procurarem informações, ajuda no desenvolvimento da criatividade.

LUANA: *Sim, desde que utilizada conscientemente, ela viabiliza uma dinâmica interessante, que desperta um perfil argumentador e crítico no aluno*

JOÃO: Sim, mas, na realidade que atuo, devido as condições financeiras, muitos alunos ficariam sem acesso ou com acesso restrito.

CARLA: *Sim, pois aumenta as estratégias que temos à nossa disposição na construção do conhecimento.*

FERNANDA: Sim. Ela é necessária, pois além de facilitar o processo de ensino, faz parte da realidade das crianças.

MÁRCIA: Sim, pois ela nos possibilita um acesso mais rápido e também mais prazeroso para as crianças.

MARIA: Sim, tem e deve ocupar este espaço

Fonte: pergunta 15 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa

Tivemos unanimidade nas respostas. Todos os professores concordam que a tecnologia tem espaço em sala de aula. Essa resposta corrobora com o que Avelino; Mendes (2020); Barreto; Rocha (2020); Martins (2020) apontaram, tendo em vista que os autores concordam que esse aprendizado pelo professor nesse momento, servirá, de alguma forma, para suas novas práticas. A escola onde a pesquisa ocorreu recebeu telões e projetores para todas as salas, desta forma, a afirmação de Ana Clara de que não há recursos quando da realização da pesquisa já foi superada, pois agora os professores têm.

Vimos, na resposta dos pesquisados em destaque, Pedro, Cássia, Luana e Carla sobre o

que consideram significativo ao trabalharem com as novas tecnologias. Eles abordam, em suas respostas, acerca das possibilidades de contextualização de conteúdos por meio de pesquisas, aumenta as possibilidades de estratégias para ensinar. Pedro, inclusive, utiliza nomenclaturas específicas, demonstra ter um conhecimento sobre os estudos de Prensky, ao nominar as novas gerações como nativos digitais.

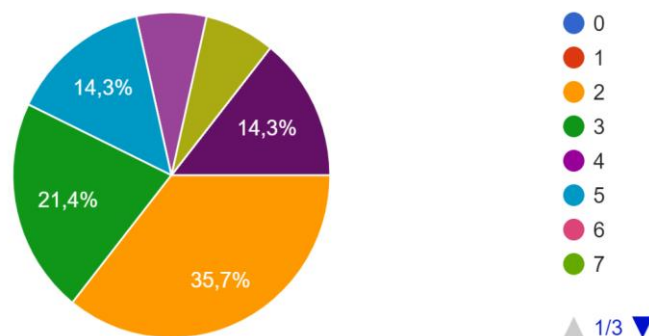
Devemos considerar, também, que nenhum aprendizado é descartado e que não há como desconsiderar esse período, pois a Educação e seus participantes mudaram, então, os métodos e materiais também vão alterar.

Com relação à presença dos alunos em sala, tivemos como média 10/11 alunos por turma para cada professor, entretanto, o Gráfico 2 ilustra que a participação das aulas remotas, em sua maioria, não atendia metade da sala. Na maioria dos casos, os pais afirmavam não possuir aparelhos que pudessem ficar em casa para as crianças terem acesso às aulas enquanto eles trabalhavam.

Gráfico 2- Quantidade de alunos nas aulas remotas

3-Da quantidade de alunos que você tem, quantos participavam das aulas remotas?

14 respostas

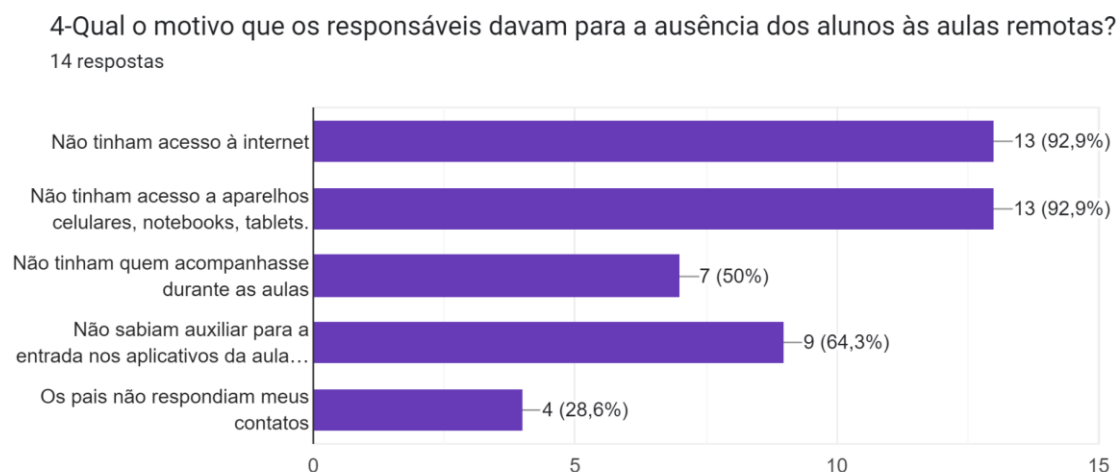


Fonte: pergunta 3 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Analisando o gráfico, vemos que cinco professores responderam que tinham dois alunos participando das aulas remotas, o que corresponde a apenas vinte por cento da média da sala, ou seja, a maioria dos alunos não estava sendo atendida. No caso da sala pesquisada nesta tese, tínhamos nove sujeitos, desses, cinco participavam assiduamente das aulas, dois esporadicamente, um raramente e dois nunca assistiram as aulas.

Os professores mantinham contato com os pais e questionavam por que as crianças não estavam frequentando as aulas. Como resposta, podemos observar o gráfico a seguir:

Gráfico 3- Porque os alunos faltavam às aulas remotas



Fonte: pergunta 4 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Vimos que como devolutiva, os pais sinalizaram que não tinham acesso à internet e nem a aparelhos que pudessem conectar os filhos nas aulas. As respostas dos professores corresponde com as notícias veiculadas na época. De acordo com a Agência Brasil (2021), no ano de 2020 mais de cinco milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso a nenhum material escolar. A Agência pontuou que esse número vinha caindo no Brasil desde 2016, mas, com a pandemia e a dificuldade de acesso aos meios digitais, o número disparou novamente.

Com relação às habilidades e competências da Base Nacional Curricular Comum, questionamos os professores sobre o que observaram sobre o desenvolvimento das crianças quando houve o retorno presencial.

Quadro 4 - Impactos relatados pelos professores após retorno dos alunos no presencial

29- Com o retorno das aulas presenciais, o que você já pôde observar como impacto desse período remoto? 14 respostas

ANA CLARA: O retorno real da aprendizagem dos alunos.

SANDRA: A defasagem dos conteúdos, o desinteresse dos alunos e a falta de comprometimento dos pais.

CÁSSIA: Muita defasagem de conteúdo de contextos sociais, defasagem motora, sociabilidade.

PAULA: Alunos ansiosos, com pouca disposição para realizar as atividades, extremamente sensíveis aos comentários e negações (não aceitam o "não" do professor), com maiores carências afetivas e materiais, memória prejudicada.

ALICE: Os alunos que não tiveram nenhum acompanhamento para desenvolver as atividades, estagnaram no aprendizado e alguns até regrediram.

PEDRO: A resposta imediata é defasagem. Na prática é como se retornassem para a escola, para o presencial, da mesma forma (ou pior) do que estavam em março de 2020 quando o ensino remoto iniciou. Ou seja, como se tivessem sido "transportados" para o próximo ano com a bagagem do anterior, onde já estavam com dificuldade.

MELISSA: Que os alunos estão avançando, recuperando lentamente o tempo perdido e que o contato com o professor e a escola é extremamente importante.

SIMONE: Podemos observar um grande atraso no ciclo de alfabetização, do 1 ao 3 ano e nas demais séries e anos escolares.

LUANA: Preguiça para escrever, por parte do aluno, esquecimento de conteúdo já adquirido e o acúmulo de conteúdo a serem retomados.

JOÃO: Os alunos vieram com muitas dificuldades, por exemplo, no pensamento lógico-matemático. Além disso, alguns alunos apresentaram dificuldades de conviver. No início, quando retornamos, houve muitos conflitos.

CARLA: A defasagem intelectual dos alunos

FERNANDA: Melhorias na participação e frequência, avanço no desenvolvimento dos alunos, melhoria na autoestima das crianças.

MÁRCIA: As crianças estavam totalmente sem rotina e com defasagem básicas.

MARIA: Em primeiro lugar a quebra de visão de importância da escola, as relações afetivas e principalmente em relação à aprendizagem, a regressão num processo tão difícil.

Fonte: pergunta 29 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Vimos, por meio das respostas, o diagnóstico feito pelos professores ao terem o retorno das crianças na escola, a palavra de ordem parecia ser: defasagem. Todos relatam sobre a não apropriação de conteúdos basilares para o ensino, indagando inclusive sobre regressão em conteúdos que já eram para estar consolidados, tendo em vista que as crianças de quinto ano, tinham frequentado a escola por três anos, antes da pandemia.

Como dito anteriormente, a maioria das crianças não participou das aulas online enquanto a escola estava no período de ensino remoto e muitas não tiveram o auxílio dos pais para a realização das atividades impressas. Assim, como noticiado por Filho (2021) e Andrade (2021), essa falta de condições e de apoio familiar resultou em defasagens sem precedentes,

que ainda refletirão na formação dessas crianças e adolescentes por um tempo, ainda, difícil de prever.

O fato da dificuldade na socialização chamou a nossa atenção, pois isso ainda tem refletido a nossa realidade. O distanciamento social realmente estabeleceu barreiras e mudou a forma das relações, com a observação, por exemplo, da falta de empatia, a paciência em lidar com o outro, respeitar as necessidades individuais de cada um. Nas respostas destacadas pelos professores, vimos o quanto foi preciso trabalhar não só os conteúdos escolares, mas os sociais, com estratégias que fizessem o grupo refletir sobre melhorias para os ambientes em que faziam parte.

A Teoria Histórico-Social discute a importância do parceiro mais experiente, pois os autores que a estudam, como Vygotsky (1995), seu precursor, define que só podemos nos tornar humanos e ser humanizados no contato com outros seres humanos. Não há possibilidade de nos humanizarmos somente com o meio ou com animais de outras espécies. Só vivemos e nos desenvolvemos por meio do cuidado de outro humano, desde o nosso nascimento e o contato com tantos outros durante a vida.

Desta forma, o professor assume papel principal neste retorno, pois, é o responsável por propor atividades que desenvolvam as crianças em sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que ainda não sabem, mas são capazes de aprender. Assim, afim de compreender se os professores haviam conseguido diagnosticar a zona de desenvolvimento real das crianças, de forma a fazerem uma projeção de regularização do ensino que era esperado para a criança ano a ano escolar, tivemos como resposta, o que se pode observar no quadro 5.

Quadro 5 - Expectativas dos professores na regularização do ensino

30- Quanto tempo você acredita que levaremos para recuperar a "regularidade" das competências da BNCC com as crianças? (2 anos, 3 anos, 5 anos, etc.) 14 respostas

ANA CLARA: *Acredito que uns 5 anos, para as crianças que ingressaram no ensino fundamental em 2020.*

SANDRA: *5 anos*

CÁSSIA: *4 anos*

PAULA: *Acredito que em média 3 anos ou mais.*

ALICE: *Até 4 anos ou mais, Depende muito dos estímulos recebidos e da família.*

PEDRO: *Depende da turma, por exemplo, o 1º ano já vai se "regularizar" com um ou dois anos. Já o ensino médio levará anos, até que todas essas crianças passem pela escola pois sempre estarão com defasagem.*

MELISSA: *Acredito que dentro de 2 ou 3 anos conseguiremos recuperar*

SIMONE: *É muito difícil determinar um tempo, não podemos determinar que a educação está perdida, pois a educação passa sempre por grandes transformações, devemos acreditar no poder de resiliência dos nossos educandos.*

LUANA: *Não arrisco nenhuma opinião, pois cada um evoluiu ou "involuiu" de uma maneira, então essas questões pendentes deverão ser tratadas pessoalmente.*

JOÃO: *Acredito que no mínimo 3 anos para retomar a "normalidade"*

CARLA: *Não sei pensar ao certo, visto que a construção do conhecimento é um percurso, e nesse percurso tudo pode acontecer.*

FERNANDA: *Acredito que precisaremos de muitos anos para conseguirmos amenizar os prejuízos. Não sei mensurar quanto.*

MÁRCIA: *Acredito que no mínimo 9 anos.*

MARIA: *Acredito que a curto prazo precisamos recuperar os vínculos afetivos e resgatar o desejo da criança em estar na escola. Em relação à aprendizagem o panorama é mais grave. Acredito que levaremos de 5 a 10 anos para recuperar tanto prejuízo.*

Fonte: pergunta 30 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Observamos que não há unanimidade nos relatos, revelando otimismo em relação aos educandos e seu processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, a afirmação de, no mínimo, três anos para regularizarmos o ensino. Segundo Simone, *É muito difícil determinar um tempo, não podemos determinar que a educação está perdida, pois a educação passa sempre por grandes transformações, devemos acreditar no poder de resiliência dos nossos educandos.*

Realmente, é difícil prever a regularização desse período vivido, até mesmo porque o estado de pandemia foi encerrado no segundo semestre de 2022. Espero que não tenhamos mais nenhuma pandemia a enfrentar que nos exige um distanciamento social e acredito que todos os meus colegas de profissão concordam. Durante a análise dos dados referentes, principalmente à escrita, fica evidente o quanto as crianças avançaram ao retornarem para a escola de forma presencial.

É claro também que, se precisarmos retornar em algum momentos para o ensino remoto,

teremos mais base e experiências para o desenvolvimento do trabalho, entretanto, vimos que, para a realidade da escola estudada e para a maioria dos brasileiros (Macedo, 2021), quanto mais o ensino remoto for mantido, maior será o nível de desigualdade social, econômica e de aprendizado.

2.3.2 - Impactos do ensino remoto no fazer pedagógico: mudanças no trabalho docente

Lunardi *et al* (2021) anunciam o quanto o fazer docente foi alterado com a pandemia e o aumento da carga horária de trabalho do professor. Além disso, os autores retratam os discursos ouvidos pelos profissionais da Educação de que não estavam trabalhando, que o ensino oferecido era de má qualidade e a preocupação com o retorno sem as condições sanitárias recomendadas eram mínimas.

Neste item, vamos discutir sobre o que os professores disseram a respeito de sua carga de trabalho na rede de ensino pesquisada, bem como as solicitações adicionais feitas durante o ano.

Como muito se discutiu à época, sobre o aumento da carga horária do professor, achamos pertinente trazer os envolvidos para relatarem sobre suas experiências neste período. Ao serem questionados sobre o tempo destinado ao trabalho durante a pandemia, os professores responderam:

Quadro 6- Carga horária do professor durante a pandemia

10-Com a pandemia, a sua carga horária de trabalho permaneceu a mesma? Se não, em quanto mudou? 14 respostas

ANA CLARA: *Mudou para praticamente o dia todo, mesmo que espaçadamente.*

SANDRA: *Não, trabalhava até 8/10h por dia*

CÁSSIA: *Sim, tendo em vista o tempo para dar atenção aos pais, planejamento e entrega de documentos.*

PAULA: *Não, tomou as 24 horas dos meus dias*

ALICE: *Não. Houve necessidade de atender alunos e seus familiares inclusive aos finais de semana.*

PEDRO: *Aumentou muito, praticamente dobrou.*

MELISSA: *Não. 30 horas*

SIMONE: *Não, além do planejamento do semanário, tinha a preparação das aulas on-line, e também várias planilhas de acompanhamento como ligação, home office*

LUANA: *Sim*

JOÃO: *Permanece a mesma*

CARLA: *Aumentou muito, praticamente dobrou*

FERNANDA: *A carga horária praticamente dobrou.*

MÁRCIA: *Passei a trabalhar quase 24h por dia*

MARIA: *Não, o trabalho extra duplicou*

Fonte: pergunta 10 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Com exceção de João, que afirmou que a carga horária permanecia a mesma, todos os outros professores reconheceram um aumento considerável. Os professores dessa rede de ensino trabalhavam cinco horas por dia em sala de aula e, uma vez na semana, duas horas adicionais para o HEC (Horário de Estudo Coletivo), totalizando vinte e sete horas semanais. Ainda, são remunerados para realizar atividades extra-escolares com 30% de sua carga horária para atividades como correção de atividades dos alunos e preparação de semanário, devendo, então, dedicar-se em torno de trinta e cinco horas semanais para a escola.

De acordo com o exposto, essa realidade foi, visivelmente, alterada, com os professores se dedicando o dobro para dar conta da demanda. Ressalto a fala de Simone para explicitar um pouco da rotina semanal desses docentes. Segundo ela, além das aulas, ainda, havia a dedicação às planilhas de acompanhamento de ligações e planilhas *home-office*, como se observa em “*Não, além do planejamento do semanário, tinha a preparação das aulas on-line, e também várias planilhas de acompanhamento como ligação, home office*”.

A figura 11 apresenta a planilha *home-office* citada por Simone, que demandava preenchimento diário pelo professor.

Figura 1 - Planilha *home-office* do professor

RELATÓRIO MENSAL DE ATIVIDADES – HOME OFFICE/ ABRIL 2021

SEGUNDA (05/04/2021)	
TERÇA (06/04/2021)	
QUARTA (07/04/2021)	
QUINTA (08/04/2021)	<p>HOME OFFICE:(_ HORAS) - PLATAFORMA: Plantão das _ h às _ h. - Meet: _ h às _ h. HEC: Tema de Estudo: HEC: Tema de Estudo: Reorganização curricular de 2021 – Análise das habilidades de Arte. Recursos: Documento Orientador: Plano bimestral de <i>Arte</i> elaborado em atendimento ao “Continuum Curricular” estabelecido no Parecer CNE/CP nº05/2020</p>
SEXTA (09/04/2021)	

Fonte: Acervo pessoal da autora

Nesta planilha, o professor deveria descrever as atividades realizadas diariamente, como ligação para pais ou contato por *WhatsApp*; horário de plantão na plataforma; preparação de semanário; gravação de vídeo-aulas; aulas síncronas dadas pelo *Google Meet* seguido de seu horário, etc. Além disso, às quintas-feiras, deveriam descrever os conteúdos abordados durante

o HEC. Essa planilha era enviada mensalmente à gestão da escola para que dessem ciência das atividades realizadas.

Havia, também, a planilha de ligações para os pais, como ilustra a Figura 12.

Figura 2 - Planilha de ligações para pais

PLANILHA / RELATÓRIO DE LIGAÇÕES – MARÇO/2021

PROFESSOR(A): YNGRID KAROLINE MENDONÇA COSTA TURMA: 3º ANO A (MANHÃ)

ALUNO (nome completo)	RESPONSÁVEL	TELEFONES	ENDEREÇO	AGENDAMENTO (data e horário)	OBSERVAÇÕES: quem contactou, questões levantadas pelos pais, motivo pela falta de contato, tentativas (horário), entre outros.
--------------------------	-------------	-----------	----------	---------------------------------	--

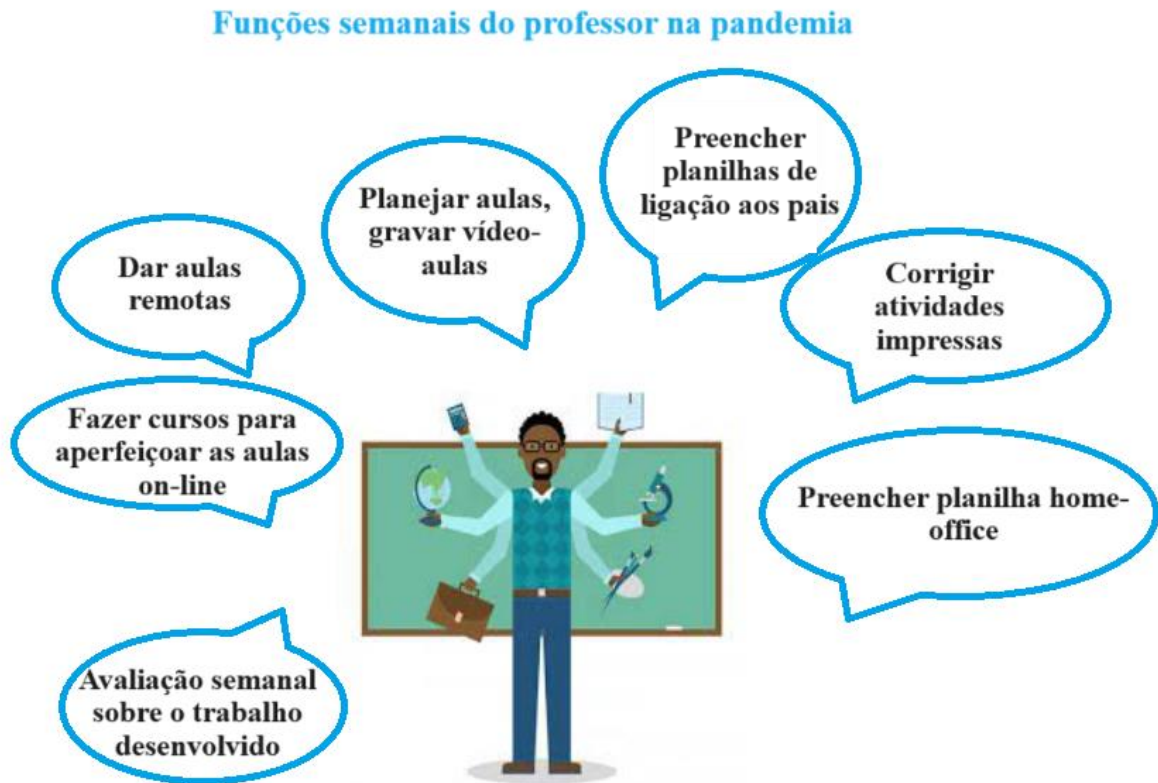
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Essa planilha, também, era mensal. Nela, os professores preenchiam os dados expostos acima acerca da conversa realizada com os pais, de forma a manter um relacionamento saudável e acompanhar, de forma próxima, as dificuldades no acesso às aulas. Quando as crianças não acessavam as aulas e não buscavam o material impresso, realizávamos novo contato telefônico para registrar todas as razões dadas pelos pais. Após isso, a gestão da escola era responsável pelos encaminhamentos subsequentes.

Semanalmente, os professores faziam uma avaliação para relatar sobre o desenvolvimento das aulas na semana anterior, bem como sobre a participação dos alunos nas aulas remotas, suas dificuldades, facilidades e, ainda, alunos que não estavam conseguindo contatar e nem retornavam as atividades impressas.

Além disso, buscavam, semanalmente, as atividades impressas entregues pelos alunos para correção, tanto dos participantes da aula remota, quanto dos que apenas realizavam as atividades impressas. A seguir, uma ilustração com as funções do professor durante a semana, no período de ensino remoto.

Figura 3 - Funções do professor durante o ensino remoto emergencial



Fonte: Acervo da autora.

Outra questão exposta pela professora Simone diz respeito à preparação das aulas on-line. Durante o ensino remoto, as propostas de atividades eram enviadas por e-mail para a coordenação da escola com uma semana de antecedência. Isso se justificava porque os professores precisavam programar sua postagem na plataforma. Para que as atividades fossem as mais adequadas possíveis para o momento, além do olhar do professor, havia o refinamento do olhar da coordenação, pensando na formatação, em erros de digitação, para que os pais tivessem a menor dificuldade possível com o material.

A meu ver, há, ao menos, duas razões pelas quais o trabalho reflexivo do professor fica prejudicado nessa dinâmica: o tempo inábil para avaliar o trabalho proposto durante a semana, pois já estaria elaborando o trabalho da semana seguinte, que seria postado dali dez dias. Detalharei o processo para que fique mais claro para este leitor: o professor estava trabalhando com as crianças na semana de 12 a 16 de junho; cuja devolutiva havia sido dada pela gestão na

semana anterior, de 05 a 11 de junho e, enquanto isso, ele já trabalhava nas propostas de aulas da semana de 19 a 23 de junho, ao mesmo tempo em que gravava as vídeo-aulas e fazia os slides da aula de 12 a 16 de junho. A seguir, essas informações estão transpostas em formato de figura.

Figura 4- Planejamento e execução de aulas durante o ensino remoto

Semana de 05 a 09 de junho



- Avaliação do desenvolvimento das propostas da semana de 29 de maio a 02 de junho
- Envio das propostas da semana de 12 a 16 de junho para a coordenação até dia 06 de junho.
- Devolutiva da coordenação sobre as propostas até dia 09 de junho.
- Postagem no *Google Classroom*, e trabalho durante as aulas remotas da semana de 05 e 09 de junho.
- Gravação de aulas para a semana de 05 e 09 de junho.
- Preparação de propostas para a semana de 19 a 23 de junho.

Semana de 12 a 16 de junho



- Avaliação do desenvolvimento das propostas da semana de 05 a 09 de junho
- Envio das propostas da semana de 19 a 23 de junho para a coordenação até dia 13 de junho.
- Devolutiva da coordenação sobre as propostas até dia 16 de junho.
- Postagem no *Google Classroom*, e trabalho durante as aulas remotas da semana de 12 a 16 de junho.
- Gravação de aulas para a semana de 12 a 16 de junho.
- Preparação de propostas para a semana de 26 a 30 de junho.



Fonte: Acervo da autora.

Diferente do ensino presencial em que o professor avaliava continuamente suas propostas para realizar os ajustes para as aulas subsequentes, no ensino remoto emergencial, o professor nunca estava inteiramente na semana de trabalho, pois tinha que se organizar com o planejamento da atual semana e, também, da proposta da semana seguinte, o que causava a estafa.

Outra razão que alterou o modo de preparar as aulas foi a busca e cuidado na seleção de materiais que os pais pudessem compreender e auxiliar seus filhos. Para isso, a orientação dada era de que cada componente curricular deveria ocupar, no máximo, uma página de exercícios/interpretação. Todavia, em situações habituais, quando os professores elaboram um

material para outro professor ler, basta que citem um conceito e o coordenador entenderá, por exemplo: “Trabalharei as situações-problema abaixo utilizando as Etapas de Polya”. O coordenador, com muita clareza, entenderia a comanda, porém, eram conceitos não usuais aos pais. Dessa forma, as aulas tiveram que ter orientações muito mais objetivas, considerando os novos destinatários, como se observa na Figura 15:

Figura 5 - Exemplo de introdução de aula dada aos pais

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA






PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA VAMOS TRABALHAR COM A TÉCNICA OPERATÓRIA DA ADIÇÃO.

ORIENTAÇÃO

1. LEIA PARA A CRIANÇA APONTANDO COM O DEDO ONDE ESTÁ LENDO, PARA QUE ELA IDENTIFIQUE E SE APROPRIE DA LINGUAGEM ESCRITA.
2. PEÇA QUE LEIA A EXPLICAÇÃO QUE MOSTRA COMO ARMAR E EFETUAR (RESOLVER) A CONTA.

CRIANÇAS, VOCÊS LEMBRAM QUE ESTÁVAMOS COMEÇANDO A ARMAR E EFETUAR (RESOLVER) AS CONTAS DE ADIÇÃO NO CADERNO DE CLASSE E NO CADERNO DE TAREFA?

POIS ENTÃO, VAMOS CONTINUAR FAZENDO ISSO. ABAIXO, TRAZEMOS EXEMPLOS PARA LEMBRAREM COMO É REALIZADO COM O MATERIAL DOURADO E DEPOIS DA FORMA COMO FAREMOS A PARTIR DE AGORA, COM OS NÚMEROS E NA FORMA VERTICAL, OU SEJA, A CONTA “EM PÉ”.

DEZENA	UNIDADE
2 	0
+ 1 	5 
3 	5 

A ADIÇÃO

SÍMBOLO
+

FORMATO HORIZONTAL
 $20 + 15 = \text{---}$

FORMATO VERTICAL

$$\begin{array}{r} 20 \\ + 15 \\ \hline \end{array}$$
 1ª PARCELA
2ª PARCELA
TOTAL

RESOLUÇÃO
 RESOLVA PRIMEIRO A COLUMNA DA UNIDADE
 EM SEGUIDA RESOLVA A COLUMNA DA DEZENA

PROPRIEDADES DA ADIÇÃO

$$\begin{array}{r} 20 \\ + 15 \\ \hline 35 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 \\ + 20 \\ \hline 35 \end{array}$$
 A POSIÇÃO DOS NÚMEROS NÃO ALTERA O RESULTADO

1) ARME E EFETUE (RESOLVA) AS CONTAS A PARTIR DO EXEMPLO DA PROFESSORA:

EXEMPLO:
1) $134 + 123 = 257$

	C	D	U
+	1	3	4
	1	2	3
	2	5	7

** AGORA É COM VOCÊ E NÃO SE ESQUEÇA DE POR O RESULTADO APÓS O SINAL DE IGUAL.



LEMBRE-SE DE ORGANIZAR AS CONTAS CORRETAMENTE: UNIDADE NA CASA DA UNIDADE, DEZENA NA CASA DA DEZENA E CENTENA NA CASA DA CENTENA.

Fonte: Acervo da autora.

Em vermelho, estão dispostas as orientações destinadas aos pais, de como procederem com a atividade, na ausência da participação das aulas remotas ou, lembretes para que a criança tivesse indícios de como realizar algumas ações.

Vale ressaltar que, a pedido de alguns pais, os caracteres para as atividades impressas que buscavam na escola, foram organizados em letras maiúsculas, tendo como queixa o fato de não saberem ler em dupla caixa. O destaque nas orientações em vermelho direcionavam a ação do adulto orientador da atividade com a criança. Sabemos que isso se opõe ao ideal exposto acima com os estudos dos autores franceses, mas, como os pais auxiliavam as crianças nesse período, os professores foram orientados a realizar essas adequações, sempre de modo a facilitar a condução das atividades.

As orientações eram elaboradas pelos professores, por meio de algumas imagens tiradas da internet, adaptações realizadas em programas do computador como o *Paint*. Era preciso considerar os alunos que não participavam das aulas remotas, de modo que eles tivessem o máximo de elementos para compreender o conceito em um mínimo espaço da folha. Esta era uma outra preocupação já que muitos pais se assustavam ao buscar um grande volume de atividades para uma semana de estudos.

Há que se pensar porque não ofertamos as duas formas de escrita para as crianças, utilizando caracteres maiúsculos e minúsculos, além das ofertadas apenas com letras maiúsculas. Agora, com o distanciamento de tempo e espaço, é possível considerar isso, porém, ao repensar a realidade da época, era inviável. Retomemos o cenário: O professor, lutando contra o tempo para fazer um bom planejamento semanal, teria que formatar dois planejamentos (um apenas com letras maiúsculas e outro com dupla caixa); a coordenação da escola precisaria ter tempo para olhar dois planejamentos de cada ano escolar; por sua vez, a secretaria teria que imprimir a quantidade correta de cada uma das fontes, separá-las e entregá-las corretamente aos pais.

A impressora que fazia as impressões para a escola não era eficiente para toda a demanda. Me lembro de vários pais reclamando sobre terem ido à escola e as atividades não estarem prontas por conta das máquinas. Assim, devemos pensar sobre o que poderia ter sido feito, o ideal, *versus* o real, o possível. A reflexão é sempre necessária para avançarmos no conhecimento e nos prepararmos, caso tenhamos que viver algo parecido novamente.

Para se ter uma noção, a realidade das pastas virtuais de trabalho semanais dos professores pode ser observada na Figura 16:

Figura 6 - Pasta de trabalho semanal do professor durante ensino remoto

Nome	Status	Data de modificação	Tipo	Tamanho
Ervilina e o Príncipe	🔗	20/11/2022 16:11	Pasta de arquivos	
AULA 12-04 - 3º ANO - ESTRATÉGIAS D...	🔗	03/04/2021 19:58	Documento do Mi...	4.827 KB
AULA 12-04 - 3º ANO	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	630 KB
AULA 12-04 - 3º ANO	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Ad...	567 KB
AULA 12-04 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	860 KB
AULA 12-04 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Ad...	362 KB
AULA 13-04 - 3º ANO - PROJETO SOCIOE...	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	924 KB
AULA 13-04 - 3º ANO - PROJETO SOCIOE...	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Ad...	375 KB
AULA 13-04 - 3º ANO	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	384 KB
AULA 13-04 - 3º ANO	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Ad...	620 KB
AULA 14-04 - 3º ANO ok	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	602 KB
AULA 14-04 - 3º ANO ok	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Ad...	523 KB
AULA 15-04 - 3º ANO ok	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	683 KB
AULA 15-04 - 3º ANO ok	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Ad...	637 KB
AULA 15-04 - 3º ANO - PALAVRA CANTA...	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	227 KB
AULA 15-04 - 3º ANO - PALAVRA CANTA...	🔗	10/04/2021 08:24	Documento do Ad...	458 KB
AULA 16-04 - 3º ANO - JOGOS MATEMÁT...	🔗	10/04/2021 08:23	Documento do Mi...	304 KB
AULA 16-04 - 3º ANO - JOGOS MATEMÁT...	🔗	10/04/2021 08:24	Documento do Ad...	483 KB
AULA 16-04 - 3º ANO ok	🔗	12/04/2021 19:39	Documento do Mi...	195 KB
AULA 16-04 - 3º ANO ok	🔗	12/04/2021 19:39	Documento do Ad...	280 KB
Aula 16-04	🔗	12/04/2021 19:59	Apresentação do ...	656 KB
AULA DO DIA 12-04 - LP; MAT E ESTR. LE...	🔗	07/04/2021 13:19	Documento do Mi...	1.368 KB
AULA DO DIA 13-04 - LP; MAT E INT. EM...	🔗	07/04/2021 13:19	Documento do Mi...	1.232 KB
AULA DO DIA 14-04 - LP E MAT	🔗	07/04/2021 13:19	Documento do Mi...	561 KB
AULA DO DIA 15-04 - LP E MAT	🔗	07/04/2021 13:19	Documento do Mi...	410 KB
AULA DO DIA 16-04 - LP; MAT E JOG MA...	🔗	07/04/2021 13:48	Documento do Mi...	353 KB
AULA DO DIA 16-04 - LP; MAT E JOG MAT	🔗	07/04/2021 13:19	Documento do Mi...	346 KB
AULA GRAVADA 12-04	🔗	10/04/2021 10:06	Apresentação Hab...	37.464 KB
Aula Gravada 12-04-1	🔗	11/04/2021 11:37	Arquivo M4V	30.829 KB
CORREÇÃO 14-04	🔗	14/04/2021 22:48	Apresentação do ...	1.350 KB
CORREÇÃO 15-04	🔗	14/04/2021 22:48	Apresentação do ...	4.470 KB
Ervilina E O Príncipe Vídeo-1	🔗	04/04/2021 00:43	Arquivo M4V	80.621 KB
ERVILINA E O PRINCÍPES	🔗	16/04/2021 08:29	Documento do Ad...	20.325 KB
POWERPOINT 12-04	🔗	10/04/2021 17:15	Apresentação Hab...	827 KB
POWERPOINT AULA 13-04	🔗	10/04/2021 17:36	Apresentação do ...	2.601 KB
SE VOCÊ QUISSER SABER	🔗	07/04/2021 14:29	Documento do Mi...	15 KB

Fonte: Acervo da autora.





A cada semana, tínhamos, em torno de, 32 arquivos em cada pasta. Precisamos fazer separado para que pudessem ser anexadas, dia após dia na plataforma,

Os professores faziam as atividades do ensino regular, das oficinas de enriquecimento escolar e, após o retorno da gestão, elaboravam as vídeo-aulas para postar na plataforma e os *PowerPoints* para as aulas do *Google Meet*. Nem todos os professores utilizavam os slides para as aulas on-line, porém, como exposto pelos professores que faziam uso desse recurso, ficou

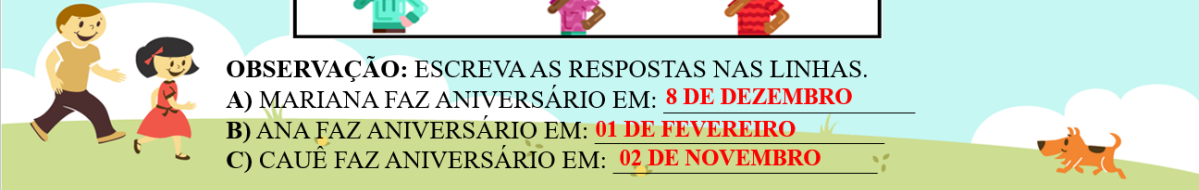
evidente que, durante as práticas, as crianças se atentavam mais às aulas, considerando a possibilidade de recursos como animações para lhes chamar a atenção. A seguir, compartilho uma das aulas dada por mim:

Figura 7 - Exemplo de aula com uso do PowerPoint

1) MARIANA, ANA E CAUÊ VÃO FAZER ANIVERSÁRIO. QUE DELÍCIA! MAS PRECISAMOS SABER O DIA DO ANIVERSÁRIO DE CADA UM, QUEM SABE NÃO MANDAMOS UM PRESENTE PARA ELES?!
ENTÃO LEIA AS INFORMAÇÕES DO QUADRO ABAIXO E DESCUBRA O MÊS DE ANIVERSÁRIO DE CADA UM DELES.

		
OLHE SÓ QUE DIA MAIS ESPECIAL PARA AS CRIANÇAS: DIA DE ANIVERSÁRIO!		
MARIANA FAZ ANIVERSÁRIO NO OITAVO DIA DO ÚLTIMO MÊS DO ANO.	ANA FAZ ANIVERSÁRIO NO PRIMEIRO DIA DO MÊS DE 28 DIAS.	CAUÊ FAZ ANIVERSÁRIO NO SEGUNDO DIA DO MÊS ONZE.
		

OBSERVAÇÃO: ESCREVA AS RESPOSTAS NAS LINHAS.
A) MARIANA FAZ ANIVERSÁRIO EM: **8 DE DEZEMBRO**
B) ANA FAZ ANIVERSÁRIO EM: **01 DE FEVEREIRO**
C) CAUÊ FAZ ANIVERSÁRIO EM: **02 DE NOVEMBRO**



Fonte: Acervo da autora.

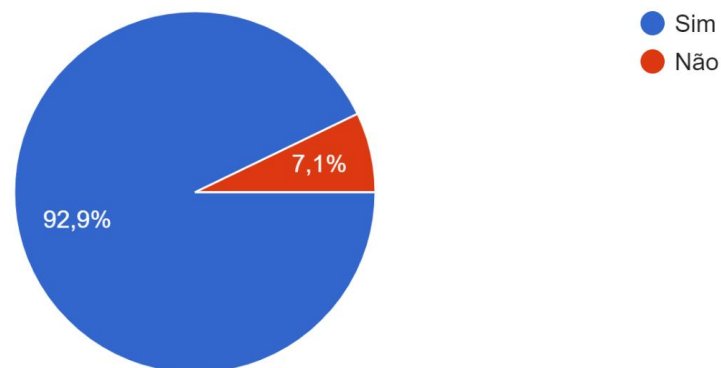
O mesmo *PowerPoint* era utilizado em dois momentos distintos: um para a gravação de vídeo-aulas, em que as explicações eram dadas sem a apresentação das respostas e, num segundo momento, com as animações e respostas para as aulas remotas. Além de chamar a atenção das crianças, a preparação dos slides com antecedência proporcionava maior rendimento às aulas remotas, pois ao já deixar as respostas ocultas por meio de animações, o professor não perdia tempo para digitar, bastava um clique após as discussões e a resposta estava em tela. Este preparo, porém, demandava muito tempo, pois era necessário selecionar uma animação por vez, revelando as respostas individualmente, para aparecer em momento oportuno.

Todas essas demandas impactam o comportamento dos professores. Ao serem questionados sobre as alterações que sentiram durante esse período, coletamos os seguintes dados, apresentados no gráfico 4:

Gráfico 4 - Alteração comportamental do professor

16-Você teve alteração no comportamento durante a quarentena?

14 respostas



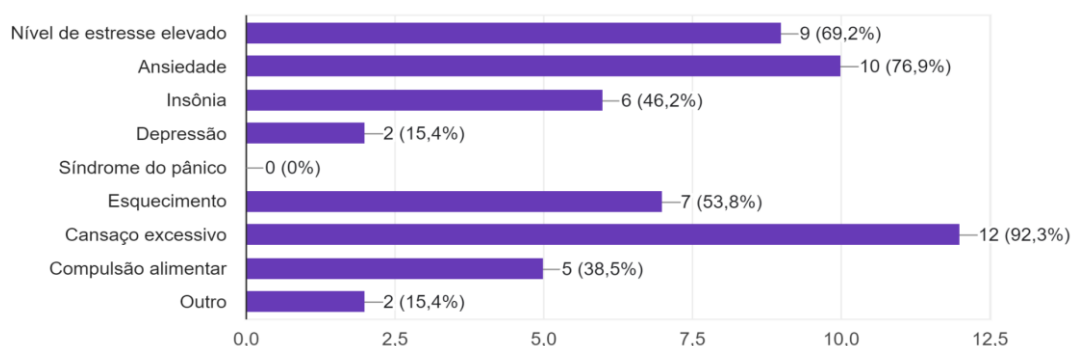
Fonte: pergunta 16 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Podemos ver, desta forma, que, dos catorze professores respondentes, apenas um relatou não ter tido mudanças no comportamento durante a quarentena. A maioria identificou alguma consequência comportamental neste período. Isso corrobora, também, com os estudos de Lunardi *et al* (2021). Ao serem questionados sobre as alterações percebidas em seu comportamento, os professores afirmaram:

Gráfico 5 - Alteração comportamental do professor II

16- A) Se sim, quais foram?

13 respostas



Fonte: pergunta 16-A do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

A maioria dos professores relatou cansaço excessivo durante o período e, além disso, nível de estresse elevado e ansiedade. Lidar com o desconhecido, ainda mais tratando-se de um vírus com alto índice de transmissibilidade, já estava sendo difícil para todos, mas ter mudanças significativas em sua prática docente, sem a formação adequada e sem o tempo necessário para aprender a lidar com todos os recursos e ferramentas, impactou muitos professores. Devido a isso, em outra questão, perguntamos se os professores precisaram recorrer a medicamentos devido a esses sintomas e 5 dos 14 sinalizaram positivamente, um fato muito triste para a nossa profissão.

De modo a fazer uma reflexão final, assim como os pais foram questionados, também questionei aos professores sobre quais reflexões esse período de pandemia e distanciamento social puderam trazer, de forma que pudessem confrontar a própria profissão antes e depois da pandemia. A partir dessa indagação, responderam:

Quadro 7 - Concepções professorais pós pandemia

27- Esse período de pandemia te fez repensar a concepção que tinha sobre a escola e o ensino? Se sim, de que forma? 14 respostas

ANA CLARA: Sim e percebi que todos os elementos citados anteriormente têm que estar totalmente ligados.

SANDRA: *Sim, ficou mais evidente que a parceria escola x família é fundamental para o desenvolvimento escolar das crianças. Quando não caminham juntas as chances de defasagem na aprendizagem aumenta.*

CÁSSIA: *Mediante a comunidade a qual pertencço refleti que era escola que impulsionava a educação das crianças, que a família já não era participativa, e com a pandemia este cenário se reafirmou*

PAULA: Sim, no sentido de valorização do professor e do ensino presencial, como são importante esses dois elementos para que a aprendizagem se dê de maneira mais efetiva. Nós professores, já

tínhamos esse conhecimento sobre a importância do contato físico, presencial com o aluno e o ensino remoto veio a confirmar.

ALICE: Sim. A escola, de certa forma, trouxe a família para mais perto do aluno e o respeito e a importância ao professor também foram reconhecidos e "resgatados".

PEDRO: *Não exatamente repensar, mas me fez perceber o quanto a escola, mesmo com sua concepção e modo de funcionamento "arcaico", que pouco se renova, ainda tem uma importância ímpar para a educação. A prova disso é que no pouco período de ensino presencial tivemos mais avanços que todo o período de ensino remoto mesmo com os alunos assíduos.*

MELISSA: *Sim. A aprendizagem só acontece integralmente no contato entre professor e aluno, na vivência da sala de aula, de modo que o ensino remoto se torna apenas uma ferramenta para auxiliar, não para substituir.*

SIMONE: Sim, os efeitos da pandemia significou trabalhar como nunca havia experimentado, foi um grande desafio para todos os professores, tiveram que criar um modelo de aulas remotas, utilizando recursos digitais a partir da casa do aluno e professores, pois muitas escolas permaneceram fechadas

LUANA: Com certeza. Como o profissional educador e toda a estrutura "escola", faz total diferença na formação do aluno, enquanto ser humano.

JOÃO: Penso que grande parte das pessoas, trabalhando ou não na escola, valorizavam o ambiente escolar. A presença do professor e dos alunos nesse ambiente evidenciou-se como fator fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem fosse efetivo.

CARLA: Sim, repensei sobre a importância de ter um espaço direcionado e institucionalizado para a aprendizagem

FERNANDA: *Me fez confirmar que, por mais evoluída que estejam as tecnologias e haja muitas possibilidades de inserção delas na educação, as relações e desdobramentos dentro do ambiente escolar são fundamentais e insubstituíveis .*

MÁRCIA: Sim.

MARIA: Não sei se exatamente me fez repensar concepções de ensino, mas repensar estratégias, repensar como garantir a associação entre conteúdos e tecnologia

Fonte: pergunta 27 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Destaco a fala de Pedro, neste quadro: “*Não exatamente repensar, mas me fez perceber o quanto a escola, mesmo com sua concepção e modo de funcionamento "arcaico", que pouco se renova, ainda tem uma importância ímpar para a educação. A prova disso é que no pouco período de ensino presencial tivemos mais avanços que todo o período de ensino remoto mesmo com os alunos assíduos.*”. A questão dos avanços no período de ensino presencial será discutida mais adiante, mas, devemos retomar um pensamento antes do ERE. Concebíamos a escola como um local de aprendizagens deficitárias, que necessitavam de muitos reparos. Realmente, precisamos sempre aperfeiçoar a nossa prática, mas, o distanciamento social nos fez ver o quanto a escola faz a diferença na vida das crianças.

Pouco antes da pandemia, de acordo com Botelho (2023), a discussão acerca do *homeschooling* ganhou uma grande proporção tendo em vista o apoio dado pelo Governo Federal nos anos de 2019-2022. Apesar disso, a pandemia revelou, segundo Lunardi *et al* (2021), que mesmo os pais mais abastados financeiramente não tiveram condições de acompanhar seus filhos durante o período remoto, por conta do retorno ao trabalho, a falta de

preparo para lidar com as questões pedagógicas, o desconhecimento. Se pensarmos nas condições da maioria da população de classe baixa, que precisa se dedicar em muitas horas ao trabalho, e nem todos tiveram acesso à escola em níveis de escolaridade elevados, as classes menos favorecidas teriam ainda menos condições.

As respostas dos professores evidenciam o quanto a figura do professor é essencial e o quanto o ensino presencial, mesmo que com recursos e modelos de ensino que pouco evoluíram, ainda caminharam mais, em menos tempo, do que o ensino remoto emergencial.

Por fim, os professores ficaram à vontade para discorrerem sobre algo relacionado ao tema. Nem todos responderam, mas, compartilhamos as observações postas por nove professores no quadro 8.

Quadro 8 - Opinião dos professores acerca do momento vivido

31- Há alguma observação que você gostaria de acrescentar? 9 respostas

ANA CLARA: Apenas gostaria de acrescentar que passamos por dois anos super difíceis, em todos os sentidos. Percebemos que o papel da escola, do professor e da família é de extrema importância. Por isso, devemos dar continuidade a esse trabalho conjunto para que em algum momento, voltarmos à "regularidade" do ensino.

SANDRA: não

CÁSSIA: Que o professor fosse mais ouvido e tivesse suas observações e ponderações consideradas pelos órgãos administrativos. Que as decisões da Secretaria fossem mais coerentes entre realidade de desenvolvimento e aprendizagem (tempo pandêmico) e conteúdos BNCC.

PAULA: A pandemia veio para conscientizar as pessoas do que realmente é importante na vida. A escola é importante, aprender a ler e escrever é importante e as famílias enxergaram isso, valorizaram mais o trabalho do professor e compreenderam melhor quais são as dificuldades nesse processo, compreendendo, em consequência, quais são os obstáculos que o professor enfrenta no dia-a-dia da escola.

PEDRO: Gostaria de deixar registrado para a pesquisa toda uma realidade que vivemos durante a pandemia de culpabilização do professor pela falta de aprendizagem dos alunos. Foi "jogado tudo na conta" do docente a falta de assiduidade nas aulas dizendo se tratar de aulas desinteressantes, quando o aluno não entrava nas aulas era culpa dos professores não entrar em contato com os responsáveis. E, a fim de cercar o professor e garantir que ele trabalhasse foram criadas diversas ferramentas burocráticas e de monitoramento de trabalho docente como:

♦*Planilha de home office com detalhes sobre o dia-a-dia do professor*

♦*Planilha de ligação para os pais mostrando se entrou em contato, a quantidade de vezes e o que foi falado*

♦*Planilha de habilidades mensais mostrando os conteúdos que estavam sendo trabalhados*

♦*Prints das aulas do Google Meet provando que deu aula*

♦*Link das gravações das aulas disponibilizadas nos grupos de WhatsApp*

♦*Termo de controle de presença dos alunos que os professores deveriam preencher para os pais assinarem*

SIMONE: Antes da pandemia, sabíamos que a aprendizagem requer tempo e passa por etapas que são

fundamentais. Com a pandemia foi exigido que seguíssemos um modelo acelerado de aprendizagem, exigindo que os professores cumprissem os seus planejamentos como se nada estivesse acontecendo.

LUANA: Mesmo sendo um momento difícil que estamos passando, essa geração pode se considerar privilegiada por ser a responsável de reinventar e/ou inovar todo um contexto educativo. Bem ou mal, ficamos marcados na história.

MÁRCIA: Nenhuma.

MARIA: Será de vital importância que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham um olhar diferenciado, empatia para acolher, dedicação por ensinar e muito amor ao próximo.

Fonte: pergunta 31 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

Destaco, primeiro, a fala de Cássia, ao dizer que deveriam ouvir mais os professores. Durante o enfrentamento à nova realidade, o professor pode não ter tido o contato presencial, mas ele foi peça fundamental entre a família/aluno e escola. Ainda assim, não fora consultado sobre suas dificuldades, a gestão de seu tempo e a realidade encontrada junto dos alunos. Ressaltamos que os dados desta pesquisa são de 2021, então, esses alunos ficaram, no ano de 2020, praticamente desassistidos no município, tendo em vista que as aulas remotas não eram obrigatórias e nem todos os alunos buscavam o material impresso.

Havia, em 2019, a implementação da nova BNCC, com todas as habilidades alteradas para que os alunos se formassem. Havia já uma dificuldade para os alunos que estavam com sua formação em curso, principalmente na área da matemática, em que os numerais a serem alcançados subiram significativamente. Com a vinda da pandemia, por mais que tivesse a ideia de um *currículo continuum* durante o ano de 2020 e 2021, em 2022, com a retomada do ensino presencial, esse discurso acabou e todo o processo vivido pelas crianças na pandemia foi desconsiderado.

A fala de Pedro, com as atribuições do professor durante esse período, também fora exposta e justifica todos os sintomas relatados pelos participantes da pesquisa, tendo em vista a cobrança que enfrentaram durante o isolamento social.

Abaixo, traremos, para o estudo, os pais das crianças.

2.4 – Com a voz, a família: adaptações necessárias

Segundo relato dado pelos próprios professores, um dos pontos positivos em relação à pandemia foi o contato mais aproximado com os pais e responsáveis das crianças, porém, isso diz respeito ao ano de 2021, em que as definições acerca do ensino estavam mais regularizadas, e, os pais, em sua maioria, mais informados e adaptados às ferramentas digitais.

Os pais dos participantes da pesquisa eram bastante ativos e solícitos com a

pesquisadora. Sobre a participação nas respostas do questionário, tivemos nove respondentes sendo que uma família não retornou os questionários digitais, que depois foram disponibilizados, também, no formato impresso e não participou das últimas reuniões escolares, porém, assinou o termo de que a criança poderia ser contemplada nesta pesquisa.

Ao questioná-los sobre como os seus filhos realizaram as atividades no ano de 2020, primeiro ano da pandemia, obtive os seguintes resultados:

Gráfico 6 - Realização de atividades remotas em 2020

1- Como o seu filho/ sua filha realizou as atividades escolares no ano de 2020?

9 respostas



Fonte: pergunta 1 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

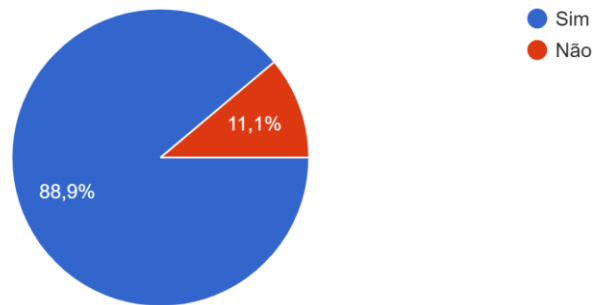
Os pais sinalizaram que as atividades realizadas pelos filhos eram as impressas que buscavam na escola. Não posso afirmar que isso aconteceu de modo efetivo pois eu não estava com essa sala e a professora anterior não fazia mais parte da equipe no ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

Ao questioná-los, responderam que a professora do ano anterior oferecia 1 hora semanal para aulas on-line, porém, o horário não viabilizou a participação das crianças, e, por isso, a maioria dos familiares retirava o material impresso na escola. Em 2021, essa realidade foi alterada, segundo as respostas registradas no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Participação dos alunos em aulas remotas - 2021

6- Seu filho/sua filha acompanhou as aulas remotas durante o ano de 2021?

9 respostas



Fonte: pergunta 6 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

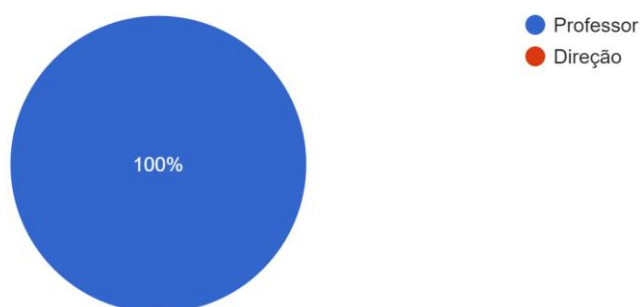
Apenas uma criança dos pais respondentes não participou de nenhuma das atividades remotas durante o período do ensino remoto emergencial. Acreditamos que o alto índice de participação se deva ao fato de os pais terem sido consultados em relação aos horários mais adequados de aulas, bem como um maior esclarecimento em relação à proposta para o ano, pois o sistema para o ensino remoto já estava elaborado, diferente do ano anterior, em que estávamos analisando possibilidades.

Sobre o acompanhamento durante o ano letivo, sete dos nove pais responderam que obtiveram atendimentos durante o período. Vale ressaltar que um dos participantes que respondeu negativamente não pertencia à escola no ano questionado. Em relação ao profissional que fez o acompanhamento no ano de 2020, a resposta foi unânime:

Gráfico 8 - Maior contato dos pais durante o ano de 2020

5- Se sim, com quem você tinha mais contato?

7 respostas



Fonte: pergunta 5 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

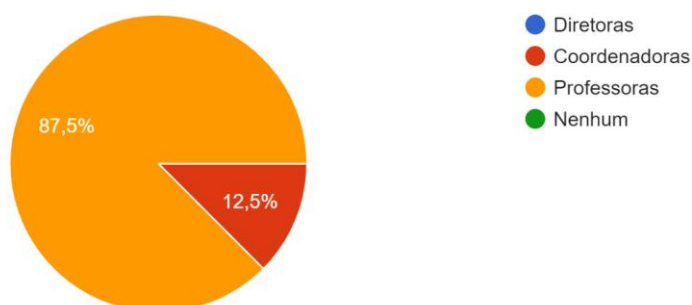
Podemos verificar, então, a figura do professor como única responsável por fazer a ponte entre a escola e a criança no ano de 2020. Ainda que o cenário na época estivesse se delineando e as ações para com as crianças estivessem se formalizando por meio das plataformas digitais, com todas as dificuldades de acesso ao ensino, o professor conseguiu ser figura presente e atuante.

Em 2021, a gestão da escola se mostrou mais efetiva nesse quesito, como se evidencia no gráfico abaixo, descentralizando a figura do professor como único membro atuante durante o ensino remoto:

Gráfico 9 - Contato com os pais durante o ano de 2021

14- Com qual desses profissionais você tem mais contato?

8 respostas



Fonte: pergunta 14 do questionário aplicado aos professores - dados da pesquisa.

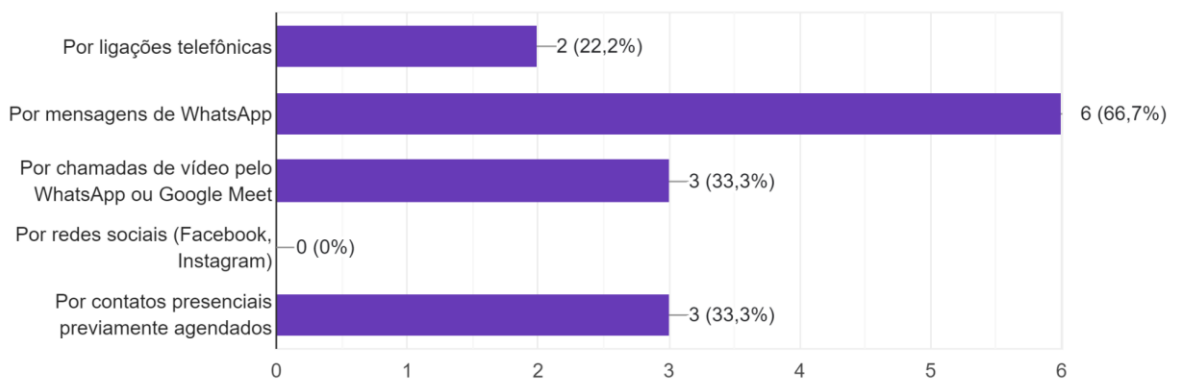
Ainda que a maioria dos respondentes tenha colocado a professora como a profissional com que mais tiveram contato em 2021, diferente do ano anterior em que nenhuma figura da

gestão foi apontada, neste ano, um dos pais respondeu que o maior contato obtido foi com a coordenadora. Vale ressaltar que a gestão da escola no ano em que a pesquisa se desenvolveu foi diferente do ano de 2020. Em relação à forma como eram realizados os acompanhamentos, temos o seguinte panorama, de acordo com o gráfico seguinte.

Gráfico 10 - Como era feito o acompanhamento em 2021

15- Se houve acompanhamento, aconteceu de que forma?

9 respostas



Fonte: pergunta 15 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

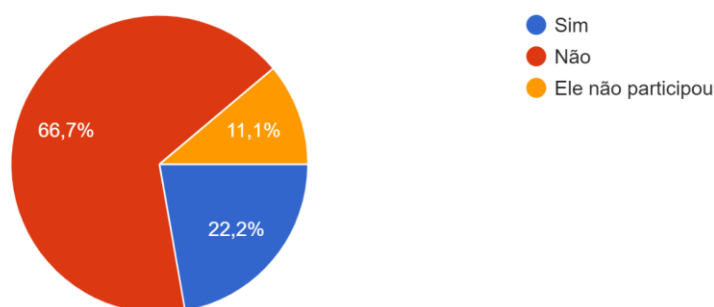
Os contatos com os respondentes realmente ocorreram de todas as formas declaradas por eles: ligações telefônicas, mensagens por *WhatsApp*, chamadas de vídeo pelo *WhatsApp* ou *Google Meet*, e contatos presenciais previamente agendados. A depender da dificuldade do pai em acessar às aulas com o filho e das necessidades durante a realização das propostas, o atendimento era realizado. A maioria dos contatos se deu pelo *WhatsApp* de forma diária, mas, quando necessário, a professora atendia por vídeo ou presencialmente.

Acerca dos pais que responderam positivamente sobre o acesso às aulas remotas em 2021, questionamos sobre as dificuldades com as ferramentas digitais. Abaixo, seguem as respostas:

Gráfico 11 - Dificuldade dos pais durante o acesso às aulas remotas

8- Se seu filho/ sua filha participou das aulas remotas. Você teve dificuldade?

9 respostas



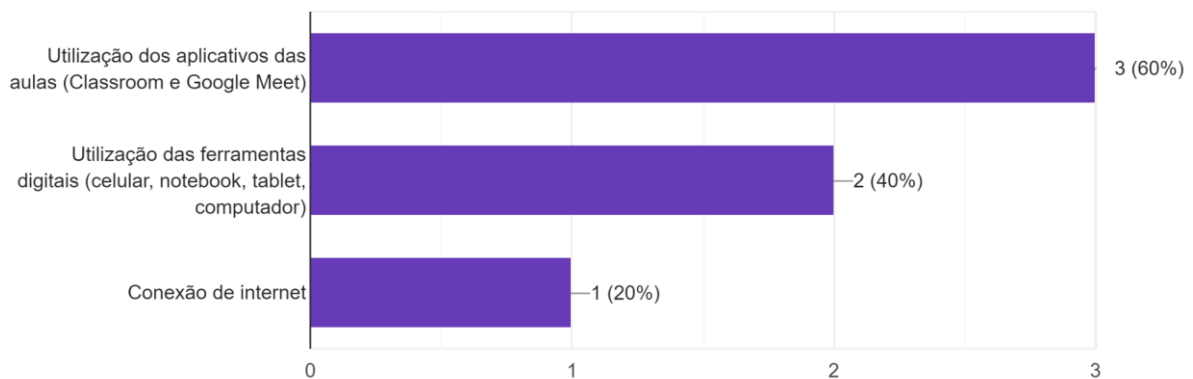
Fonte: pergunta 8 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

Surpreendentemente, a maioria dos responsáveis afirmou não terem dificuldades no acesso às plataformas, porém, na realidade, todos precisaram de auxílio nos primeiros acessos. Para isto, a pesquisadora elaborou um tutorial de acesso por meio de vídeo explicativo, dando orientações por meio de ligações de vídeo pelo *WhatsApp*. Ainda que 7 pais tenham afirmado que não tiveram dificuldades, ao serem questionados sobre, algumas respostas afirmativas apareceram, como retratados no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Dificuldades em tecnologias digitais durante o ensino remoto

9- Se sim, quais foram as dificuldades?

5 respostas



Fonte: pergunta 9 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

Assim como evidenciado por Lunardi et al (2021), a dificuldade dos pais no manejo dessas novas plataformas digitais pode ter sido o motivo pelo baixo acesso.

Na escola pesquisada, como a quantidade de alunos por classe era pequena, conseqüentemente, o de pais também era. Assim, foi possível de os professores oferecerem uma assistência mais pontual para cada necessidade. Os professores, inclusive, acabavam recebendo familiares em casa durante o distanciamento social ou se deslocando à casa dos alunos para que a introdução ao manejo fosse dado. Como professora da escola, assim como meus colegas, eu acabei agindo das duas formas para que tivesse um maior número de alunos frequentando as aulas remotas.

O maior problema enfrentado, além do acesso às plataformas, em minha realidade, foi a conexão. A dificuldade com o acesso às plataformas era possível de ser sanada, a partir de nossas intervenções, enquanto professora e por parte da escola, mas os meios que garantissem a conexão dos alunos, não.

Um dos sujeitos da pesquisa relatou que utilizava a internet cedida pelo vizinho para conseguir acompanhar as aulas, então a qualidade da conexão não era boa. O sujeito, por vezes, desaparecia da tela e depois retornava por conta da internet. Além disso, em determinado momento, por questões financeiras, o vizinho, também, ficou sem acesso à internet, impossibilitando a participação do aluno durante as aulas remotas.

Sobre a utilização de equipamentos para o acesso às aulas, como evidenciado pela maioria dos agentes da escola, as famílias não possuíam computadores e *notebooks* para disponibilizar às crianças durante as aulas, então, o dispositivo recorrente da época foi o celular.

Sete pais responderam que usavam celular e um que usava *tablet*.

Questionando os responsáveis sobre o que opinariam em relação ao sistema de ensino implementado durante esse período, as respostas obtidas estão registradas, logo a seguir

Quadro 9 - O que os pais sugeririam à escola durante o ensino remoto.

16- O que você teria sugerido de acompanhamento, se pudesse opinar antes?4 respostas

APARECIDA: 1 vez por semana aqueles alunos que tivessem com mais dificuldade a professora agendar o aluno ir na escola tirar dúvida pessoalmente quem não tinham acesso a internet

DAYANE: Eu sugeri aos professores que enviasse vídeos explicativos sobre as atividades

JULIA: Eu achei que o acompanhamento de professores e diretora foi ótimo no meu ponto de vista

FERNANDA: Nada, pois não tenho do que reclamar.

Fonte: pergunta 16 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

A sugestão dada por Dayane sobre os vídeos explicativos foi implementada por volta de abril, um mês após o início do ERE. A gravação de vídeos se deu porque, durante as aulas remotas, não era possível explicar e corrigir todas as atividades da semana. Assim, os vídeos serviam para acessar a explicação de atividades que não haviam sido contempladas durante a aula remota, além de proporcionar um retorno a algum conteúdo que não tivesse sido compreendido.

A sugestão de Aparecida, “*1 vez por semana aqueles alunos que tivessem com mais dificuldade a professora agendar o aluno ir na escola tirar dúvida pessoalmente quem não tinham acesso a internet*” não pôde ser atendida, inicialmente, por conta dos decretos e medidas protetivas para a contenção do vírus da covid-19, porém, como explicitado na linha do tempo no capítulo metodológico, em maio, a escola passou a atender alunos que não participavam das aulas remotas e estavam com os conhecimentos básicos acerca do conteúdo prejudicados. Neste caso, os alunos que já eram alfabetizados não participavam do reforço, apenas os alunos não alfabetizados que os pais optaram para que frequentassem o atendimento com professoras específicas.

Como a sala pesquisada neste trabalho tinha boa adesão nas aulas remotas, a opção foi atender os alunos que já participavam nesse modelo, de forma a ter menos pessoas circulando na escola. Havia dois estudantes que não frequentavam assiduamente as aulas remotas e não estavam alfabetizados, estes tiveram cerca de um mês de aulas com a professora que ia presencialmente à escola, aplicando as aulas preparadas e orientadas pela professora-

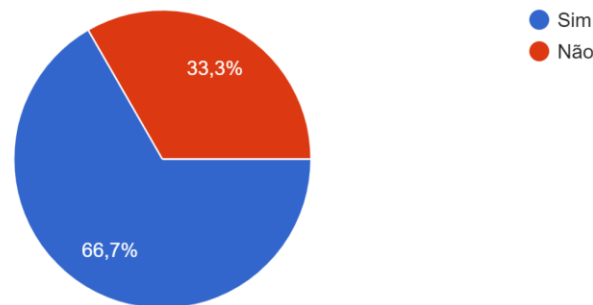
pesquisadora.

Sobre os impactos observados pelos pais na aprendizagem de seus filhos, geramos o seguinte gráfico de respostas:

Gráfico 13 - Impacto da falta de aula presencial segundo os pais

20- Você acredita que a falta de aula presencial impactou a aprendizagem de seu filho/sua filha de forma negativa?

9 respostas



Fonte: pergunta 12 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

Como esperado e discutido durante o período pandêmico e evidenciado por Lunardi et al (2021) em sua pesquisa, os familiares, em sua maioria, consideram que o atendimento virtual impactou de forma negativa a aprendizagem dos alunos. Acreditávamos que esta questão teria resposta unânime, mas três responsáveis disseram não ter observado diferenças.

Vale ressaltar, ao analisar os respondentes individualmente, que as três responsáveis pelas respostas negativas foram mães muito participativas no processo: auxiliaram os filhos nas propostas impressas e nas aulas remotas. Suas crianças não faltavam às aulas e entregaram todas as atividades propostas. Abaixo, no próximo item, discutiremos melhor sobre as crianças envolvidas na pesquisa.

Sobre os sujeitos da pesquisa, havia duas famílias que participaram das aulas remotas em todos os encontros junto dos filhos e uma que, de vez em quando, também acompanhava. Desta forma, além de terem contato com o material proposto, tinham acesso à metodologia e o desenvolvimento das atividades.

Quadro 10- Concepções de ensino pós pandemia - visão da família

26- Esse período de pandemia te fez repensar a concepção que tinha sobre a escola e o ensino? Se sim, de que forma? 9 respostas

RANGEL: Não

MARI: Sim, as escolas já tem os profissionais do estudo

CRISTINA: Valorizar mais os professores porque as vezes não vimos a importância do trabalho deles.

APARECIDA: Deve mais cuidado e atento higiene.

GIL: Eu acho que a escola deu mais atenção a uns do que a outros alunos

ISABELA: Sim, a escola é muito importante na vida das crianças não só para aprender, mas o convívio com outras crianças. Na escola eles brincam, estudam e conhecem novos amigos.

DAYANE: Não sobre a escola mas sim, sobre o ensino. Pois sem a presença dos professores e o auxílio da escola, o aluno não tem interesse em estudar.

JULIA: Sim, entendi o quanto é necessário o contato aluno-professor, o ensino remoto dá pra se aprender, mas nada como a aula presencial.

FERNANDA: Não, pois antes da pandemia eu já tinha um conceito positivo sobre a escola e com a pandemia isso só aumentou.

Fonte: pergunta 26 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

Destacamos a resposta das mães a respeito da importância do papel do professor e de seu trabalho. Ao fazermos um paralelo com a resposta dada pelos professores que a relação entre família-escola se fortificou durante esse período, supomos que isso se deve ao fato de os responsáveis terem percebido o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Outro fato que nos chama a atenção e corrobora com o apontamento feito pelos professores relacionado aos aspectos sociais, diz respeito à fala de Isabela, ao citar a importância do convívio com outras crianças. O distanciamento realmente comprometeu esse desenvolvimento e foi constatado pelos professores com o retorno do ensino presencial.

A fala de Gil merece destaque pelo tom empregado. Como explicitado acima, a escola, antes ainda do retorno presencial, atendeu alguns alunos com extremas dificuldades de acesso à internet e de aprendizagem. Seu filho apresentava algumas dificuldades relacionadas aos conteúdos e propostas da classe, mas entregava as atividades e tinha o suporte *on-line* oferecido por mim, pois tinha acesso à internet, tanto que, adiante, veremos seus avanços durante o ensino remoto. Apesar disso, o desejo da mãe era de que o filho, também, fosse atendido na escola, pela professora responsável pelo suporte no modo presencial, o que não ocorreu.

Por fim, gostaríamos de compartilhar a visão dos pais a respeito de aspectos positivos durante o ensino remoto emergencial.

Quadro 11- Aspectos positivos do período remoto elencado pelos pais

27- De seu ponto de vista, houve algum ponto positivo desse período remoto que passamos?9 respostas

RANGEL: Sim, as crianças ficaram com mais vontade de estudar.

MARI: Ficamos mais com a família

CRISTINA: Sim, o contato maior com a família

APARECIDA: Os pais passaram preocupar e incentivar, teve preocupação em ensinar.

GIL: -

ISABELA: Não, eu continuei trabalhando e tive que pagar para ficar com eles. Não tenho como pagar uma professora particular, ele participou das aulas remotas, mas acho que ele poderia ter se desenvolvido mais se tivesse aulas presencial.

DAYANE: Não.

JULIA: Sim, alguns pais passaram a participar mais da vida escolar dos filhos, e os alunos sentiram até a necessidade de estar dentro de uma sala de aula.

FERNANDA: Sim, eu tive mais tempo para ajudar minha filha em suas atividades e eu podia participar de tudo em relação à escola.

Fonte: pergunta 27 do questionário aplicado aos pais - dados da pesquisa.

As respostas coincidem com o apontamento realizado pelos professores em seu questionário. Os pais, também, evidenciaram a questão da participação da família na vida escolar dos filhos, podendo acompanhar de perto o processo de ensino.

Outra questão abordada diz respeito ao maior contato entre os próprios familiares. Durante o período de distanciamento social, principalmente na fase mais crítica da pandemia, em que a maioria dos estabelecimentos teve suas funções pausadas, a família se fechou em seu próprio nicho, o que favoreceu o fortalecimento dessas relações.

A partir de toda essa discussão e análise dos dados, observa-se o esforço dos pais e dos professores, bem como da gestão escolar, em viabilizar o ensino, ainda que na modalidade remota para a maior parte dos alunos. No entanto, como afirmam os autores Lunardi *et al* (2021) e Hodges *et al* (2020), a adaptação entre os envolvidos para esse tipo de modalidade de ensino não foi fácil e havia mais questões envolvidas: o enfrentamento à própria covid-19, que assolou muitas das famílias dos estudantes da pesquisa; a falta de conexão e de conhecimento para o manejo das ferramentas digitais; a ausência de conhecimentos pedagógicos para os pais auxiliarem em casa; as necessidades humanas básicas (moradia e alimentação); entre outras.

A estafa dos professores e a complexidade para identificar as dificuldades dos alunos durante esse período fez com que muitas das propostas não fossem realizadas da maneira ideal. Me incluo nisso, principalmente, quando compartilhar os dados relacionados às práticas de leitura e escrita, pois as orientações eram passadas e o medo de gerar uma reserva cognitiva maior do que supúnhamos fez com que agíssemos instintiva e emergencialmente.

Apesar de todos esses pontos negativos, a aproximação entre a família e a escola foi um ponto positivo. Os pais passaram a observar as demandas do professor e a importância de uma mediação adequada para o desenvolvimento dos estudantes, pois, viam que, somente com o acompanhamento dos pais, as crianças pouco avançaram.

Na próxima seção, iniciarei a discussão de conceitos relacionados à leitura, com exemplos para ilustrar as definições dos autores, bem como apresentar e analisar as práticas realizadas durante o período da pesquisa.

3- Leitura: conceituação e caminhos possíveis para a ensinagem

Motivo

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.*

*Não sou alegre, nem triste:
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidas,
não sinto gozo nem tormento.*

*Atravesso noites e dias
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.*

*E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.*

Cecília Meireles (1939).

Início com a poetisa Cecília Meireles, em função de motivos que mobilizam o nosso modo de ser e estar no mundo: se pensarmos que o canto pudesse ser substituído pelos livros e leitura, veremos que, ainda que nós, enquanto humanos, fiquemos mudos em dado momento, no fim de nossa jornada, as marcas escritas que deixamos ou que temos acesso carregam em si tantos sujeitos e signos. Estes nos forjam e nos completam, bem como nos impulsionam e nos dão motivos para realizarmos tantos feitos, envolvendo tantas funções. Não dá para negarmos o poder das palavras e dos motivos para nos humanizarmos diariamente.

Desde a graduação, o principal caminho enveredado em meus estudos esteve relacionado à apropriação da leitura e da escrita, e os motivos para isso foram explicitados na introdução deste trabalho. Ainda assim, quando deparei-me com a prática em sala de aula, alguns (muitos) obstáculos e dúvidas surgiram e, por vezes, vi-me reproduzindo algumas das práticas que haviam constituído-me como estudante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, talvez por me sentir mais segura naquele modelo. Porém, ao revisitar as teorias que embasaram a minha formação inicial e exercitando-as, vi o quanto a formação continuada do professor e a abertura ao novo, aos desafios, é importante para a conquista de outros resultados.

Assim, minha fala concatena-se às descobertas trazidas por Girotto e Hernandez (2016, p. 586) sobre a falta de conhecimento teórico-metodológico que os professores possuem em sua prática pedagógica, relacionadas principalmente à leitura e escrita. As autoras pontuam que lhes “[...] causa espanto que os professores desconheçam as implicações pedagógicas de tais práticas e pouco tenham consciência e/ou saibam nomear suas opções teórico-metodológicas

relacionadas ao ensino da leitura.”.

A partir da pesquisa supracitada, podemos fazer nossas inferências sobre o porquê continuamos avançando pouco em resultados e formação, apesar de inúmeros estudos acerca da alfabetização. Enquanto não nos apropriamos do novo, os métodos antigos se perpetuam, assim como o exposto acima, mantemo-nos em nossa zona de conforto enquanto professores, realizando o que consideramos ter sido eficiente conosco.

Como exposto anteriormente, os resultados das avaliações externas, como o exemplo dado sobre o PISA e, também, os resultados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2020, têm revelado que apenas 2% dos estudantes estão acima do nível adequado e que 43% estão abaixo do mínimo esperado, ou seja, quase metade dos estudantes brasileiros estão aquém dos resultados previstos, um dado preocupante para nós, formadores.

Vale ressaltar que, apesar de os resultados terem sido divulgados em 2020 pelo INEP, os estudantes que realizaram esta avaliação não tiveram a sua formação impactada pela pandemia, já que o exame foi aplicado em 2018 com a finalidade de avaliar a formação presencial tida até então.

Outra pesquisa que colabora com dados para discutirmos é a Retratos da Leitura no Brasil, realizada entre os anos de 2019 e 2020, sendo neste último, o ano em que foi divulgada. Nela, diversos voluntários entrevistam pessoas em todas as regiões do país, a partir de crianças de 5 anos de idade, para avaliar o seu perfil leitor. Assim, questionam sobre a quantidade de livros lidos, os tipos de suporte (físicos, digitais), os tipos de leitura (indicação de escola, deleite), se leram parcialmente ou integralmente livros, entre outras várias perguntas. Diante do analisado e da comparação com a outra edição da pesquisa, o índice de pessoas que se declaram leitores decresce pesquisa após pesquisa.

Em 2015, 56% dos entrevistados responderam ser leitores, uma crescente em relação à pesquisa de 2011, em que 50% responderam positivamente. Porém, em 2019, o percentual voltou a cair, tendo 52% dos entrevistados se declarando leitores.

O desafio do presente trabalho é compartilhar práticas realizadas durante a pandemia, acerca do ensino da leitura e da escrita, fundamentada por autores que dão a sustentação para algumas das propostas ofertadas para os participantes da pesquisa. Busquei compreender a essência dos estudos realizados e pensá-los para a realidade daquele momento.

Desta forma, os autores que estabeleceram diálogo nesta seção, são, em sua maioria, teóricos franceses, que se debruçaram profundamente em discussões e pesquisas acerca da apropriação da leitura e escrita, sendo eles, Bajard (2007; 2010; 2016; 2021); Chartier (1998);

Foucambert (1994; 2008), Jolibert (1997) e, também, Alberto Manguel (1997). Além destes, temos as nossas referências brasileiras que trouxeram importantes contribuições, dentre estes, estão Arena (2010; 2015; 2020); Geraldi (2011); Cosson (2006); Perrotti (1986) Giroto e Souza (2010); Giroto e Hernandez (2016).

De acordo com Jolibert (1994a), compreendo que os processos de apropriação da escrita e da leitura são distintos. Isso fica evidente nos estudos da autora, quando, já à época, publica dois livros, um voltado para a formação de crianças leitoras e outro para a produção de crianças escritoras de textos. Por isso, dividimos essa discussão em duas seções, sendo a atual para discutirmos acerca do ensino da leitura e, a próxima, para a apropriação da língua escrita.

3.1- Ensinar a ler: teorias e estratégias de leitura que potencializam a formação do leitor mirim

Permitam-me voltar ao motivo de Cecília Meireles. Quando nós, leitores mais experientes, buscamos uma leitura, o fazemos por algum motivo dado, seja aprender uma nova receita para receber visitas em casa; ler para nos orientar no tempo e espaço; planejar uma viagem; seguir instruções para a montagem de algum móvel ou para o funcionamento de algum eletroeletrônico; aprofundar conhecimento acerca de determinado tema/assunto; ler por prazer, encantamento, deleite, distração, divertimento, indicação, preparação para uma avaliação, assim, *“Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura.”* (Foucambert, 2008, p. 63, grifos do autor).

Durante um dia, identificamos vários símbolos e realizamos diversas leituras com diferentes funções e em múltiplos suportes (livros, placas, *outdoors*, computadores, celulares) e não nos damos conta da quantidade de informações a que tivemos acesso em um curto período de tempo. Se refletirmos sobre a nossa rotina, são inúmeras leituras realizadas no dia, de diferentes gêneros textuais, em diversos suportes e por diferentes motivos. Isso vai desde a leitura matinal para nos inteirarmos de notícias ou do que nossos entes queridos postam em suas redes sociais, até placas de trânsito, pesquisas na internet, acesso a aplicativos de navegação, entre outras. Assim, acabamos não nos dando conta da quantidade de leituras feita diariamente.

Vemos, assim, que toda leitura é guiada por objetivos, ainda que não tenhamos consciência, e por um motivo interligado a uma necessidade. Leontiev (2017), estudioso russo e um dos precursores junto de Vygotsky da Teoria Histórico Cultural, se aprofunda nas questões ligadas às atividades guia de cada período do desenvolvimento humano. Sobre a necessidade, o autor afirma que

A necessidade é elemento chave na constituição da atividade por meio da qual a criança aprende e forma sua inteligência e personalidade. Assim, ao realizar a leitura movida pela necessidade de compreender e interpretar - de estabelecer um diálogo com o texto -, a leitura se apresenta como uma atividade para a criança, e, nesse sentido, “um tipo especial de experiências psíquicas - sentimentos e emoções - está especialmente ligado a ela” (Leontiev, 1988, p. 68 apud Mello, 2016, p. 45)

Em um dia, por diversas vezes, estamos em atividade, segundo Leontiev (1988 apud Mello, 2016), porém, devemos nos atentar ao conceito de atividade trazido pelo autor, separando-a da nossa prática pedagógica. Em muitas escolas, as propostas elaboradas para as crianças são denominadas atividades, mas, se refletirmos acerca do conceito do autor, veremos que acabamos por planejar muitas propostas que não atendem às necessidades e motivos das crianças e, sim dos professores, ao ofertar às crianças propostas que atendam aos documentos norteadores de seu município, estado ou país, deslocando-se dos interesses das crianças, por conseguinte, afastando-se do princípio de atividade.

Ao pensarmos em propostas pedagógicas que possam tornar-se atividade, devemos partir do interesse de nosso grupo de alunos, o que motiva e afeta as crianças. Não podemos perder de vista que, ao chegar à escola, elas já trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos históricos e sociais, pois estão imersas em uma cultura que lhes oferece, continuamente, aprendizado.

Um simples objeto, como uma escova para pentear o cabelo, traz em si diversos conhecimentos historicamente acumulados, como o modo de pegar, de passar pelos cabelos. Ao ter contato com esse objeto, reproduzimos as funções a que esse objeto se destina, sem que alguém precise nos explicar todo o processo até aquele material ser rascunhado por uma pessoa e objetivado para o nosso uso (a necessidade de se pentear os cabelos, os primeiros materiais utilizados para tal função, os estudos ao longo dos anos para aperfeiçoar sua anatomia, o modo de utilizá-lo, etc.), constituindo-nos e nos formando nesse processo.

Desse ponto de vista, “cada objeto criado ao longo da história humana guarda em si, em repouso, as forças humanas essenciais - a energia física e intelectual - necessárias para sua criação e uso.” (Marx, 2004 apud Mello, 2016, p. 44). Ou seja, todos os materiais que temos acesso passam por esse processo. Os livros e a cultura escrita são essenciais em nossa constituição pois eles são a materialização de todo o conhecimento historicamente acumulado, “[...] os livros como objetos culturais guardam em si, como qualidades neles postas, as aptidões exigidas no ato de ler, assim como os próprios afetos necessários à constituição dessas aptidões” (Mello, 2016, p. 44).

A dificuldade que temos, por exemplo, para ter acesso às inúmeras obras escritas por Vygotsky e os russos de seu círculo se dão por conta da queimada feita de seus manuscritos em meio à guerra, e isso, assim como outros acontecimentos de nossa história, não é feito de maneira involuntária, há também os motivos por trás dessas ações.

Se os livros são a materialização de todo o conhecimento historicamente acumulado, porque os participantes da pesquisa do Retratos do Brasil se declaram incapazes de compreender as palavras ou os escritos do texto? Segundo Manguel (1997, p. 50, grifos do autor)

"Descobrimos" uma palavra porque o objeto ou idéia que ela representa já está em nossa mente, pronto para ser ligado à palavra. É como se nos fosse oferecido um presente do mundo externo (por nossos antepassados, por aqueles que primeiro falam conosco), mas a capacidade de apreender o presente é nossa. Nesse sentido, as palavras ditas (e, mais tarde, as palavras lidas) não pertencem a nós nem aos nossos pais, aos nossos autores: elas ocupam um espaço de significado compartilhado, um limiar comum que está no começo da nossa relação com as artes da conversação e da leitura.

A fala de Manguel nos leva a pensar nas crianças desde a mais tenra idade. As crianças pequenininhas, de zero a três anos, quando começam a se expressar oralmente, já começam a relacionar os objetos do seu dia-a-dia, sem terem, ainda, a compreensão da efetiva leitura, aquela em que o leitor compreende o código gráfico lido. Entretanto, já começam a identificar as embalagens e rótulos de produtos que lhes são caros e presentes em seu cotidiano. Meu caçula, por exemplo, atualmente com quatro anos, ainda não tem o domínio dos códigos gráficos, sendo assim, não lê, mas já identifica algo que lhe é essencial: a embalagem do Toddy (achocolatado). Quando vamos ao mercado, posso passar pelo corredor sem me atentar ao produto, mas, quando ele se depara, já diz: "Mamãe, olha o Toddy, eu quero."

Ao adentrarem a escola, eles já trazem essas vivências, parecendo-me, por vezes, que, enquanto professores, nos esquecemos disso. Queremos que as crianças aprendam a ler, mas não consideramos o conhecimento prévio de mundo que elas nos trazem, ora por inferirmos que já sabem, ainda que o óbvio precise, por muitas vezes, ser dito; ora por acreditarmos que não sabem, então acabamos por fazer propostas que nem sempre são adequadas para o grupo. Não levamos em conta, também, os seus interesses, trazemos leituras que consideramos importantes para alfabetizar, mas que não afetam as crianças, não geram curiosidade, interesse, motivos para se atraírem a ler.

O professor tem papel fundamental para o ensino, em quaisquer áreas, pois precisa conhecer seus alunos e o que eles já sabem, chamado por Vygotsky (1995) de zona real de desenvolvimento, para trazer propostas que atuem na zona de desenvolvimento proximal dos

alunos, ou seja, aquilo que ainda não sabem, mas são capazes de aprender. Desta forma, é de extrema importância que o professor ouça as crianças e contemplem seus conhecimentos sobre o assunto abordado. Aqui, focaremos na importância do professor para o ensino da leitura.

Segundo Mello, autora contemporânea de estudos da Teoria Histórico Cultural (2016, p.47), “[...] o professor é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente.”. Para isso, o professor deve, antes de tudo, ser um modelo leitor, ter comportamentos e repertórios de leitura, tanto de aporte teórico para sua prática, quanto de leituras literárias, para subsidiar a vivência e promoção da arte para as crianças.

Observa-se, em pesquisa de conclusão de curso (Mendonça, 2014), o quanto as crianças percebem se o professor lê, se ele se prepara para a leitura com as crianças, ou, como apontaram Giroto e Hernandez (2016) em sua pesquisa, se o educador escolhe qualquer livro aleatoriamente e faz a leitura para a sala de aula, ou, pior ainda, conforme dados trazidos pelas autoras, “Quando questionados sobre o que leem para as crianças, a maior parte dos respondentes não soube especificar, sob a alegação de que “qualquer livro serve”, posto que fazem adaptações, não ficam presos ao livro e vão contando as histórias, conforme o interesse dos pequenos pelas figurações dos textos imagéticos.” (Giroto; Hernandez, 2016, p. 586).

Escrevemos com alguma função, seja na intenção de nos lembrar de tarefas a fazer, fazendo anotações e lembretes para nós mesmos ou nos comunicar com alguém. Desse ponto de vista, ao produzirmos um livro, uma história, um texto, queremos que nossas ideias se encontrem com um interlocutor. Como podemos, como formadores, deturpar ¹² a palavra de quem escreveu e limitar os nossos alunos a terem acesso a uma linguagem diferente da que estão habituados? Não é papel da escola ofertar as máximas possibilidades de desenvolvimento para os alunos? Se vivemos reduzindo o acesso ao conhecimento mais elaborado, como esperamos formar sujeitos autônomos e críticos?

O trabalho do professor não deve ser o de reduzir, mas sim o de ampliar. Por esse motivo, Vygotsky (1995) afirma que devemos atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, ou seja, aquilo que elas ainda não sabem, mas, com um ensino intencionalmente pensado, são capazes de aprender. Se não atuarmos nessa zona, estaremos sempre na zona de desenvolvimento real, ou seja, naquilo que as crianças já sabem, então, se não as desafiamos, não teremos avanços.

¹² Ao utilizar esta palavra, me refiro à prática comumente vista, em que professores alteram palavras utilizadas pelos autores em seus livros ou textos por palavras consideradas mais fáceis para as crianças, por serem de seu cotidiano, e por julgarem que serão incapazes de compreender algumas escolhas de palavras feitas pelo autor. Dessa forma, subestimam a capacidade compreensiva das crianças e limitam de terem contato com palavras rebuscadas, de forma a ampliar seu vocabulário.

Rizzoli (2009) enfoca a importância de lugares acolhedores para o momento da leitura, com mobiliário adequado e aconchegante, para criar o gosto pela leitura (*apud* MELLO, 2016, p.48). Neves (2012) cita a importância da preparação do momento da leitura, de modo que as crianças se autodisciplinem e saibam que, a partir daquela música, de um cenário, de um artefato específico proposto pelo professor, a leitura terá início.

De acordo com Mello (2016, p. 48),

[...] o objetivo é criar nas crianças um sentido positivo do que seja o ato de ler, associado à função que a leitura tem em nossa sociedade: ler para conhecer, para saber mais, ler para compreender algo, ler para conhecer outros pontos de vista, outras formas de pensar, para conhecer outros tempos, outros lugares, e ler também para ser seduzido pelas palavras.”

Como já salientamos, toda leitura está à serviço de algum motivo/necessidade e isso precisa ficar claro para as crianças. O trabalho com a leitura envolve diferentes estratégias, porém, todas elas devem ser intencionalmente pensadas antes de serem colocadas em prática. Vamos nos deter a algumas delas neste capítulo.

3.1.1- Distinção entre as consideradas práticas de leitura

Neste item, abordarei alguns pontos acerca do que comumente é considerado leitura, mas teoricamente, há diferenciações, destacando, principalmente, as bases teóricas que sustentam a minha prática e a tessitura dessa tese.

Partimos das contribuições do contemporâneo teórico francês, Élie Bajard, que escreveu diversas obras sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, não apenas discutindo teorias, mas expondo suas práticas e experiências exitosas no Brasil. De acordo com sua definição,

Ler é tomar conhecimento de um texto gráfico. Ato de compreensão (individual e silencioso, por ser visual) efetuado sobre um texto gráfico, distinto da compreensão, efetuada mediante a escuta do texto. Consequentemente, apenas o texto desconhecido pode suscitar a totalidade das operações necessárias à sua compreensão. (2010, p. 49, marcas e inclusão nossas).

Posto isto, já explicitamos que, para nós, não há leitura se não houver compreensão, e não há leitura com a voz de alguém transmitindo o texto. O autor, especificamente nessa obra, apresenta as práticas vivenciadas em São Paulo, num projeto intitulado Arrastão¹³, onde atuou

¹³ Este projeto, fundado em 1986, é uma organização social sem fins lucrativos, que atua nas áreas pedagógica, cultural e social, na região de Campo Limpo, em São Paulo.

com propostas de práticas envolvendo o ensino da leitura e da escrita para crianças e adolescentes da comunidade.

Neste projeto, Bajard (2007) atendeu crianças desde a Educação Infantil e evidencia, em seus escritos, o quanto, antes mesmo de tomarem consciência dos códigos gráficos, as crianças já podem participar de sessões de mediação de leitura, para iniciarem as ações implícitas no ato de ler. Para isso, o autor faz distinção entre algumas práticas inerentes à leitura, como segue adiante.

Reconto ou contação de histórias

O reconto, para o autor, é “antes de mais nada, uma prática da oralidade (da *oratura*, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações de estórias recebidas de sua comunidade através de uma narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva.” (Bajard, 2007, p. 26).

Nesse momento, o contador, seja ele professor, pais, vizinhos, familiares, conta uma história sem precisar do objeto-livro, porque são narrativas oriundas de suas vivências. Por esse motivo, pontua que as crianças podem dizer ao contador/professor: “Quando quer escutar um conto, ela pede: “me conte uma ‘*história da boca*’. Através dessa expressão, ela manifesta que reconhece a autoria da língua oral utilizada pelo contador e sua adequação à comunicação singular do momento.” (Bajard, 2016, p. 12, marcas do autor).

No momento do reconto, o contador encena as falas, além de poder fazer as adaptações, por isso o autor ressalta que é uma linguagem flexível, e, nesse caso, vale o ditado “quem conta um conto, aumenta um ponto”.

Muitas das histórias a que temos acesso hoje são, tradicionalmente, oriundas da linguagem oral, e ao estudarmos acerca de alguns clássicos, como os contos de Perrault, observamos o quanto essas histórias passaram por adaptações ao longo dos anos e o quanto cada adaptação teve seu motivo para acontecer. O reconto, desta forma, não é leitura, é uma outra vivência que oportuniza conhecer histórias.

Proferição ou transmissão vocal do texto

Neste item, discuto sobre a diferença entre proferição e transmissão vocal do texto. As duas práticas estão presentes na sala de aula, porém, é preciso compreender qual espaço cada uma delas ocupa no trabalho docente e, a que propósito serve. Desse ponto de vista, é essencial a reflexão trazida por Bajard (2016) para definirmos o que integra o ensino da leitura e o que faz parte de outras práticas que podem colaborar para o conhecimento de nossos alunos.

A leitura envolve, antes, um processo de escrita, com um enunciado posto por alguém na intenção de comunicar algo a outro. Quem busca um texto para ler, também, o faz por um motivo, como discutido anteriormente. Ainda que o enunciado escrito seja para nós mesmos, pensamos e objetivamos esse pensamento por meio da escrita, para, adiante, realizarmos a leitura desse escrito,

Assim, a proferição, que transmite um texto de autoria alheia é o resultado de uma dupla enunciação. A primeira é realizada solitariamente na escrivania do autor. Este último é responsável por um texto permanente que ficará disponível para todas as gerações futuras e, através das traduções, para leitores de vários países” (Bajard, 2016, p. 13).

Cosson (2006), ao abordar a leitura, pontua que ela é solidária e não solitária, por este motivo, ao ler, confrontamos os nossos conhecimentos prévios, fazemos inferências e discutimos, com o autor, acerca de seus escritos, ainda que mentalmente, porém, as ideias iniciais estejam postas.

Na qualidade de segundo enunciatador, o “arauto” se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciatador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o “encenador do texto”. (Bajard, 2016, p. 13, marcas do autor)

É importante ressaltar, segundo esclarece o autor, que nós, professores, ao transmitirmos vocalmente esse texto aos nossos alunos, não podemos alterá-lo, já que há uma autoria neste texto e devemos respeitá-la. Discorre, ainda, que “O texto adormecido é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos” (Bajard, 2016, p. 13, marcas do autor). De acordo com o autor, com essa prática de transmissão vocal do texto, estamos compartilhando o escrito para aqueles que ainda não conseguem ler com seus próprios olhos, portanto, são ouvintes do texto e não leitores. Por esse motivo, as práticas que se findam, de momento, não formam leitores, e sim ouvintes.

Quando Giroto e Hernandez (2016) citam que os professores estão adaptando os textos que leem para as crianças com palavras “mais fáceis” ou se utilizando das imagens para “produzir” sua própria história, estão desrespeitando o processo de criação da obra e o enunciado que o autor se propôs a fazer. Além disso, como as autoras pontuam, subestimamos a capacidade infantil de compreender e, ainda, diria que negligenciamos o acesso à cultura mais elaborada, fornecendo o currículo mínimo na formação dos pequenos futuros leitores.

Outra questão que cabe salientarmos nessa discussão diz respeito à leitura prévia. Para que a *performance* da pessoa que vai fazer a proferição do texto seja carregada de sentidos para o ouvinte, é necessário que o proferidor conheça o texto a ser proferido, tendo-o lido antes. “De fato, é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos.” (Bajard, 2007, p. 33)

Por esse motivo, devemos ser modelos leitores para nossos alunos e deixar claro que, para que pudéssemos ler para eles, foi preciso um preparo anterior, com a escolha do texto, a finalidade com que se propôs e, por fim, o preparo para a sua leitura, tendo sido realizada uma leitura silenciosa e prévia.

Da mesma forma, devemos respeitar os nossos alunos em relação ao pedido de transmissão vocal do texto para os demais colegas. Antes de eles realizarem esse ato, precisam ter tido contato com o texto, lendo-o e sendo capaz de transmiti-lo ao outro, respeitando, também, a sua individualidade. É preciso considerar, ainda, que há crianças mais tímidas, que se desesperam com a possibilidade de serem chamadas para ler em público.

Lembro-me de minha irmã, leitora fluente, em duas ocasiões: a) em meu casamento, quando a pessoa que faria a leitura de uma passagem bíblica não compareceu e, de última hora, ela precisou fazer a transmissão vocal do texto para os convidados. Ela não tinha conhecimento anterior do texto que leria, além da vergonha que lhe tomou. Sua leitura não era fluída, havia aparente desconforto naquele momento e ela começou a avermelhar do pescoço à cabeça; b) em um evento na faculdade, em que ela foi apresentar um artigo científico como autora e a mesma situação de constrangimento ao falar em público ocorrera. Todavia, aqui o problema não consistia na inabilidade de leitura, como podemos perceber.

Contanto, há, hoje, testes no estado de São Paulo, ancorados pelo CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) para crianças de segundo ano do ensino fundamental de modo a avaliarem a fluência leitora, a partir de um aplicativo, baixado pelo *Play Store*, em sistemas *Android*.

Este aplicativo faz a gravação da transmissão vocal do texto realizado pelas crianças, individualmente, de forma a avaliar a velocidade, a prosódia e a precisão com que crianças transmitem as palavras (60), pseudopalavras (40) e um pequeno texto narrativo. As crianças não têm contato anterior com o material e, normalmente, um aplicador da escola conduz os testes. Elas têm um minuto para ler a maior quantidade de palavras possíveis e, ao final do texto, há três questões para serem respondidas. O aplicativo gera, posteriormente, de acordo com a quantidade de palavras lidas, o nível em que essa criança se encontra: pré-leitor (dividido em quatro níveis); leitor iniciante e leitor fluente.

Como aplicadora, presenciei o quanto isso deixa as crianças ansiosas e o quanto é falho, tendo em vista crianças alfabetizadas, que compreendem o texto que leem, mas, na avaliação pelo aplicativo, não foram bem conceituadas. É realmente um absurdo essa forma de avaliação, tanto mais, pelos textos e opções de respostas a serem consideradas para gerar dados.

Esta perspectiva de compreensão do que é leitura e a sua forma de avaliação diverge da que defendo neste trabalho, pois, como salientado, ler é tomar conhecimento de um texto gráfico, ou seja, a leitura é feita pelos olhos e compreendida por um processo que não depende da oralização. Ademais, “A velocidade com a qual o olho avança no texto exclui toda a possibilidade de produção de uma pronúncia seja de que natureza for; a fala não segue nesse ritmo” (Foucambert, 2008, p. 66), tanto que, quando estamos num evento em que temos acesso ao texto e há uma pessoa o transmitindo oralmente, nossos olhos caminham no texto numa velocidade maior do que as palavras transmitidas oralmente pelo proferidor.

Se considerarmos a questão da precisão, observaremos que há muitas crianças e adultos que decodificam bem o texto mas não o compreendem, portanto, não leem. Como aplicadora deste teste na escola em que atuo, tornou-se clara a questão de que crianças leitoras, por vezes, encontram dificuldades nas pseudopalavras¹⁴ porque buscam o sentido no que estão lendo e, como buscar sentido e significado em algo inexistente?

As pseudopalavras não possibilitam fazer relação a nada, não há sentido e significado a serem atribuídos, tendo em vista que as palavras não existem. Leitores, ao fazerem contato com o texto gráfico em busca de compreendê-lo, entram em contato com o signo da palavra lida, ou seja, o modo como ela foi constituída socialmente para ser reconhecida. Por exemplo, ao ler a palavra bola, o sujeito não apenas decodifica a palavra, mas faz, também, uma representação mental sobre o objeto a que ela se refere, sua função, as experiências que já teve com esse objeto, ou seja, o signo é a representação desse objeto. Vi, na aplicação da fluência leitora, alunos leitores com dificuldade nas pseudopalavras pois não encontravam o sentido do que liam, obviamente. De acordo com o autor,

O leitor proficiente não recorre mais à transposição dos grafemas em fonemas para pedir socorro ao signo sonoro, como faz o analfabeto funcional. Ao extrair significado da configuração visual, ele se vale do *signo gráfico* que vincula duas instâncias, a primeira, material, acessível à visão, à segunda, mental. (Bajard, 2016, p. 24, marcas do autor).

¹⁴ Pseudopalavras são palavras inventadas, que não tem definição. Elas podem ser pronunciadas, mas não tem significado. Nesses testes, aparecem, por exemplo, as pseudopalavras *Gafo, Meco, Camo, Fipo*.

Ao analisarmos os resultados, notamos que muitas crianças que ainda não concluíram o processo de alfabetização foram avaliadas como leitores iniciantes, e alguns que são leitores como pré-leitor, exatamente porque, para eles, não basta a realização da transposição de grafema em fonema, mas a busca do sentido do texto, pois “[...] quem lê, não busca no texto os sons grafados, mas as ideias e sentimentos ali expressos.” (Mello, 2016, p. 49).

Há várias questões que poderíamos aprofundar a partir deste teste, mas aqui foi feita apenas uma exemplificação para abordarmos as individualidades e a importância do preparo do professor para a leitura. É necessário que as crianças compreendam o porquê de estarem realizando as propostas, de modo a entenderem a escrita atrelada à uma finalidade, enfocando perguntas do tipo: *Em que situações em nosso cotidiano fora da escola lemos para o outro? Há muitas situações? Com que intenção este texto foi escrito?* Para o professor, cabe a reflexão: *Por que a escola caminha na contramão da vida cotidiana? Qual o meu objetivo ao levar às crianças essa proposta?*

Ao preparar uma aula, o professor tem, ou deveria ter, um objetivo a ser alcançado. Sendo assim, toda a seleção de propostas, o método e a metodologia devem ser pensadas para atingir o objetivo. Desta forma, “[...] o professor é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente.” (Mello, 2016, p. 47) e, também, “em permitir à criança viver situações nas quais o recurso à leitura é natural, necessário.” (Foucambert, 2008, p. 117).

Defendo que as práticas educativas não devem estar dissociadas do cotidiano, do social. Dessa forma, não é possível considerar que apenas ao fornecer a escuta de textos estaremos formando leitores. Em toda a discussão, tentei evidenciar que o fato de escutar histórias forma apenas ouvintes, e a escuta – nem sempre – ativa das crianças. No entanto, essa prática não deve ser abolida, pois trata-se de um aprendizado importante a ser desenvolvido, tendo em vista o respeito à fala do outro e à espera de seu tempo de fala, porém, para que se forme o leitor, é preciso o confronto de seus olhos com o texto, num processo individual e, inicialmente, silencioso.

3.2 - Estratégias metacognitivas de compreensão leitora

Neste subitem, discutirei acerca de estratégias para o ensino da leitura. Há produções no campo da escrita que formam o currículo de vários municípios em nosso país, como, por exemplo, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Porém, a preocupação com a alfabetização centra-se na aquisição dos códigos gráficos, sendo a leitura apenas uma decodificação desses códigos.

Esperamos que as crianças escrevam sem terem tido experiências leitoras e vivências que deem sentido à escrita. Incorremos no erro de que não precisamos repertoriar e apresentar, às crianças, as estratégias que utilizamos ao realizarmos a leitura de um texto. Além disso, acabam sendo categorizadas nos níveis de escrita definidos pelas autoras, muitas vezes, sem refletirem sobre os processos envolvidos na apropriação do sistema gráfico.

O acesso das crianças ao mundo gráfico ocorre em todos os ambientes: em casa, pelas ruas, visitas ao supermercado e, mais do que isso, atualmente, pela tela do celular, antes de estarem na escola. Quando levamos propostas para a sala de aula de berçários e da Educação Infantil envolvendo sessões de mediação de leitura (Bajard, 2010), não objetivamos aligeirar o processo de alfabetização, mas sim, promover o acesso à cultura mais elaborada, com vivências planejadas intencionalmente. Foucambert (2008, p. 97, grifos do autor) salienta que “*A solução não está em um ensino precoce da leitura, mas somente no reconhecimento da existência da aprendizagem da leitura.*”

À época em que Foucambert escreveu seu livro, o autor tratava sobre as ações e modos de ser leitor, que envolviam a direção do leitor ao folhear o livro; a direção dos olhos no hemisfério ocidental (da esquerda para a direita); as posições corporais que pode assumir enquanto lê, de acordo com o gênero e finalidade da leitura. Essas ações precisam ser salientadas pelo mediador de leitura (Bajard, 2007), porém, vão sendo percebidas pelas crianças antes de se tornarem leitoras de textos, quando, ao manusearem os livros que lhes são ofertados, elas já reproduzem essas ações e modos.

Com o avanço da tecnologia, esses modos ganharam novas ações: o de deslizar o dedo pela tela ao passar para a página seguinte na leitura de um *ebook*, fazer movimentos com os dedos polegar e indicador para expandir ou reduzir as imagens na página. Arena (2015) discorre sobre essas novas ações como as metamorfoses dos modos de ler. O autor pontua, ainda, sobre a importância de nos atentarmos às necessidades desses novos leitores, para não incorrerem em erros de diagnósticos de transtornos e síndromes. Voltamos ao ponto de a escola não acompanhar as práticas cotidianas, propondo, por vezes, aulas que não criam necessidades (Leontiev, 2017), não geram envolvimento dos alunos e, por fim, ainda os culpabilizam pelo fracasso escolar.

Chartier (1998, p. 13), há mais de duas décadas, já contemplava essas discussões relacionadas ao leitor atual:

De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do

livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito.

Desta forma, assim como a Teoria Histórico-Cultural discute, nós, por meio da ontologia, nos apropriamos de toda a produção e conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de sua história, sem que seja necessário reinventar a eletricidade para, dali, pesquisar e desenvolver tudo a que temos acesso, bem como, por exemplo, o acesso à internet e tantos outros avanços que tivemos ao longo do tempo.

Por isso, Arena (2015) pontua que a escola não pode continuar com a condução de práticas do século passado, pois nossos alunos são outros e demandam outro tipo de encaminhamento de aulas. Assim, sugere que, ao propor situações de leitura, pensemos em todas as experiências leitoras que a criança possa ter acesso fora da escola, mas, mais do que isso, devemos propor situações de aprendizagem de maneira que despertem o interesse na leitura.

Mello (2016), professora universitária aposentada, atuante em Programa de Pós Graduação em Educação, estudiosa da Teoria Histórico Cultural (THC) e do desenvolvimento das crianças pequenas, pontua como se dá o prazer pela leitura, amparada em Vygotsky. Segundo os apontamentos da autora,

A formação do prazer pelo ato de ler se dá, seguindo a lei genética geral (Vygotsky, 1995) que explica o desenvolvimento humano: antes de ser pessoal ou intrapsíquica, uma função - como o pensamento ou os sentimentos - é vivida coletivamente, interspeticamente, indicando que internalizamos o prazer pela leitura quando o vivemos primeiro coletivamente. Nesse sentido, o prazer do ato de quem lê ensina/multiplica para os outros a satisfação da prática de leitura. (Mello, 2016, p. 45).

Baseados nisso, podemos refletir sobre a responsabilidade do professor ou mediador da leitura, pois, a partir de suas escolhas e de suas ações, do modo como transmite o texto oralmente, comenta acerca dos aspectos do texto, do contexto em que o texto foi escrito, sobre o autor, nos desperta o interesse para nos apropriarmos daquela obra ou de conhecermos sobre outros escritos de determinado autor. Lembro-me de uma experiência, no âmbito de minha graduação, em que um professor citou o conto de Dostoiévski, *Ela era doce e humilde*. O encantamento na fala do professor sobre este conto me despertou a buscá-lo, de modo que fiquei tão presa à leitura que não consegui interrompê-la até que concluísse o texto todo. A partir do exposto, reforçamos a nossa compreensão que

[...] a criança aprende socialmente, com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo, internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler, e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela - uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente. (Mello, 2016, p. 46).

Conforme explicitado, a leitura se torna necessidade a partir do que a criança vive socialmente. Se a experiência leitora não tiver momentos afetivos, no sentido de afetar o outro, não criamos a necessidade de ler. Como professores, somos o modelo de leitor mais experiente e, com as crianças, principalmente as pequenas, agimos como os mediadores da leitura, modeladores das ações leitoras. Fazemos a ponte entre a cultura humana objetivada em textos e livros, e, a criança, que está em meio a essa vivência, aos poucos, vai se apropriando de todo esse conhecimento historicamente acumulado.

Por isso, devemos pensar em ações e objetivos que despertem esse prazer, sem nos esquecer que a criança, como vimos acima, se desenvolve a partir de sua mediação com o meio, portanto, se o professor não demonstrar as possibilidades de desenvolvimento presentes no ato de ler, não será capaz de criar essa necessidade na criança. Considero, a partir de minhas vivências e pesquisas, as estratégias metacognitivas de compreensão leitora um caminho para pensarmos no enredamento da criança nas propostas leitoras, despertando e criando a necessidade e interesse em ler. Por isso, a partir de agora, nos deteremos sobre a definição do que são e de como podem ser exploradas em sala de aula.

Apesar das grandes contribuições de Solé (1998) sobre os estudos de algumas estratégias de leitura, as que tomo por base neste trabalho são propostas norte-americanas, difundidas no Brasil pelas autoras Giroto e Souza (2010) que, além de terem sido base em meus estudos, ancoram a minha prática como professora e como formadora de professores.

As autoras denominam estratégias metacognitivas de compreensão leitora, pois, “de acordo com Pressley (2002), a metacognição é o processo do pensar, que leva à compreensão do texto [...]” (Giroto; Souza, 2010, p. 46). Para aprenderem a ler, portanto, as crianças precisam tomar consciência das estratégias que ocorrem na mente de um leitor enquanto ele lê para compreender o texto. Isto, porém, não deveria ocorrer de maneira mecânica, como receita a ser seguida, “portanto, longe de aprender uma técnica, o leitor pequeno de literatura infantil aprende a pensar por e com signos articulados em um discurso.” (Arena, 2010, p. 37).

De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 45, grifos das autoras),

[...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem a nossa mente. Nós podemos

fazer conexões com nossas vidas. [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. *Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que lêem.*

Por este motivo, mesmo para nós, leitores mais experientes, alguns textos se tornam demasiadamente difíceis de serem compreendidos, ainda que consigamos fazer sua decodificação. Como membros da comunidade das ciências humanas, se tivermos acesso a um relatório científico de física quântica, teremos dificuldades para compreendê-lo, pois não possuímos os conhecimentos inerentes à área necessários para articular sentido ao texto. Se tivermos muita curiosidade, precisaremos buscar outras leituras iniciais e complementares, além de um parceiro mais experiente na área para nos conduzir nos caminhos.

O mesmo processo se dá com as crianças. Nós, educadores, somos os parceiros mais experientes e precisamos guiá-los no processo de apropriação da leitura. Na perspectiva que adotamos, as crianças são sujeitos ativos, participando efetivamente de todos os questionamentos feitos ao texto, porém, precisam da mediação do professor para irem além do conhecimento cotidiano, de modo que acessem o conhecimento científico, mais elaborado, para potencializar o seu desenvolvimento.

O primeiro ponto a ser considerado, já citado anteriormente, é que “Um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim, sem antes saber o que quer do texto (aprender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar, entre outras finalidades.” (Giroto; Souza, 2010, p. 50). Essas são as atitudes que temos enquanto leitores: quando nos deparamos com um livro, lemos sua síntese, olhamos o sumário, vamos à apresentação e vemos se ele nos interessa. Nem sempre lemos um livro completo, às vezes, lemos alguns capítulos, começamos uma leitura e não terminamos.

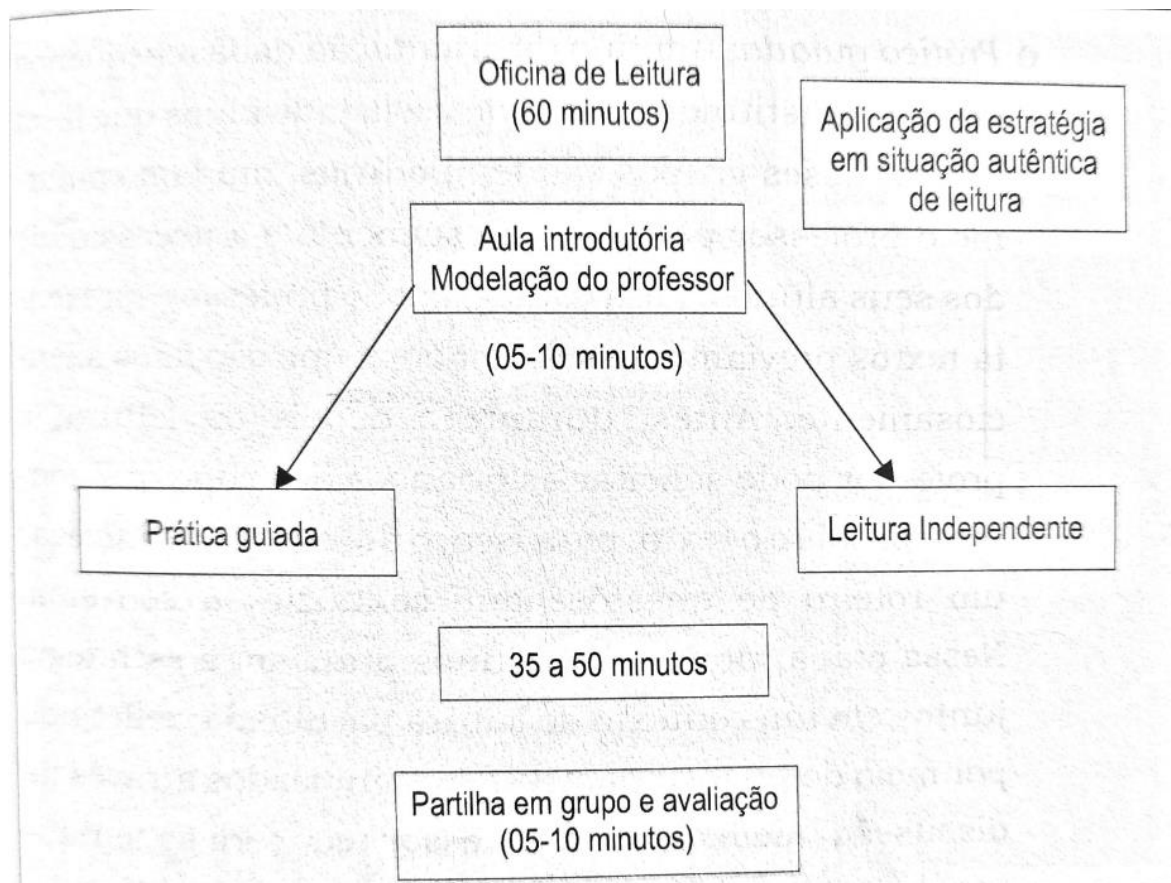
Com as crianças o processo deveria ser o mesmo. As práticas e leituras propostas deveriam fazê-las se sentir motivadas, por compreenderem a necessidade e finalidade de determinado texto oferecido pelo professor. Além disso, é necessário que haja momentos para a escolha autônoma, para a criança formar suas preferências leitoras acerca de gêneros, autores, ilustradores, etc.

Todas essas ações estão implícitas ao ato de ler. Sobre as estratégias, efetivamente, as autoras ressaltam a importância do professor como modelo no ensino, de forma que evidencie os pensamentos que lhe vêm à cabeça no momento em que está realizando a leitura, para que as crianças compreendam as relações que são desencadeadas durante o ato de ler. Esse seria o

primeiro momento proposto pelas autoras na oficina¹⁵ de Leitura.

Os outros momentos sugeridos na estrutura modular para o trabalho com a oficina de Leitura, encontram-se na figura abaixo:

Figura 7 - Quadro explicativo da estrutura modular de uma oficina

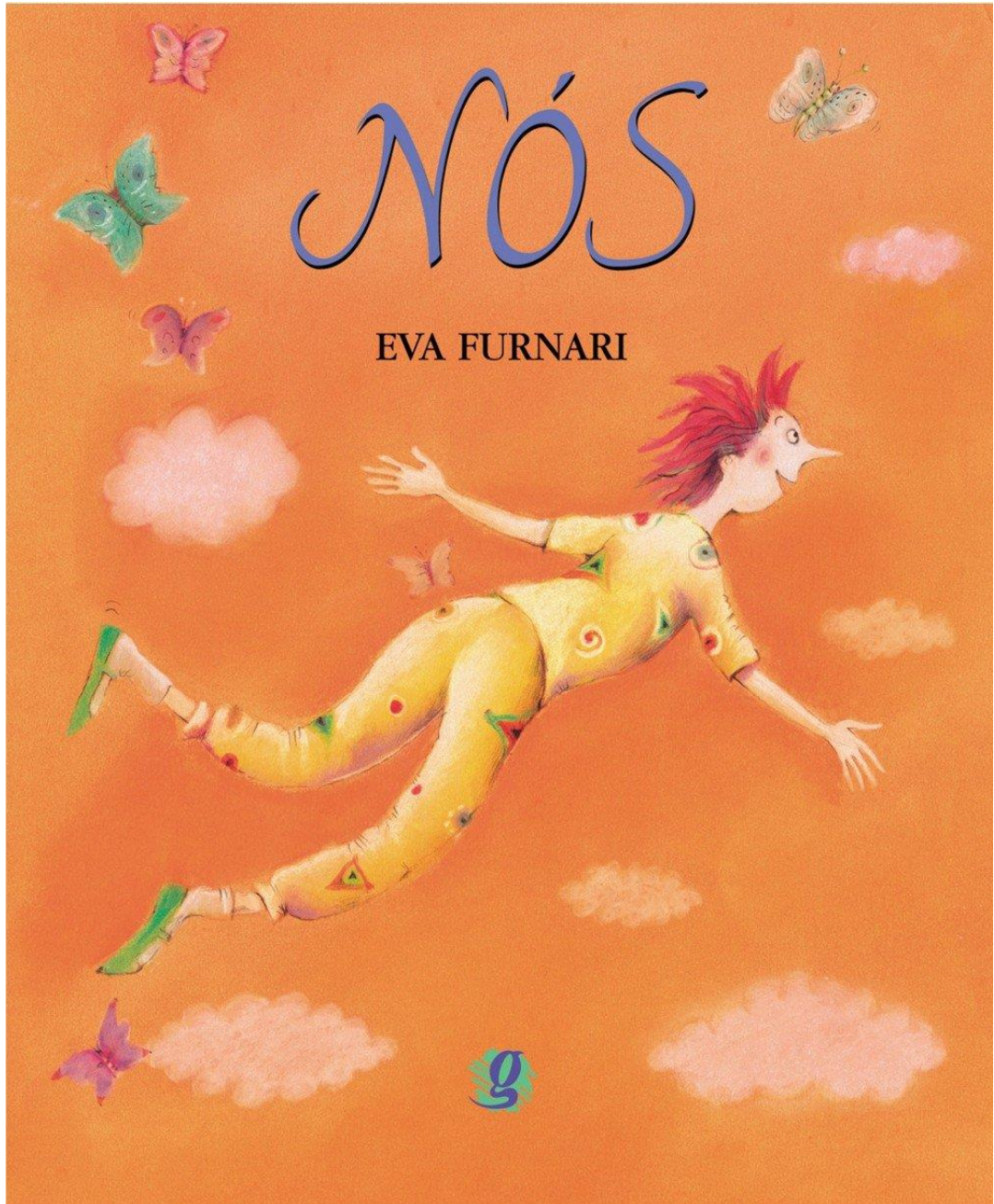


Fonte: Girotto; Souza, 2010, p. 61.

Na aula introdutória, de acordo com as autoras, o professor faz a modelação, ou seja, ele serve como modelo das ações, que adiante, as crianças realizarão. A partir da estratégia eleita para o ensino, o professor passa a verbalizar tudo o que passa em sua mente enquanto lê e essas ações já se iniciam na exploração da capa do livro, por exemplo:

¹⁵ Segundo Girotto e Souza (2010) as oficinas de leitura são momentos específicos em sala que o professor planeja o ensino de uma estratégia.

Figura 8 - Modelação com a capa do livro Nós



Fonte: Eva Furnari, Editora Global.

O professor pode fazer o seguinte diálogo com as crianças, na modelação, se a estratégia eleita for a inferência (apresentada mais abaixo):

Quando eu vejo essa capa, observo o olhar da personagem adiante, avistando algo. Pelo seu olhar e sorriso, penso que é algo bom, pois seu olhar é de satisfação. Ela parece estar flutuando, porque está no céu cercada de nuvens, há borboletas perto dela que ainda não sei se estão a guiá-la por algum caminho.

Além disso, penso no título, curtinho e que me dá margem a pensar em duas situações diferentes: a primeira, de nós como pronome da primeira pessoa do plural, em que mais de um sujeito se envolve na história; a segunda, em uma

sequência de laços apertados, que formam não apenas um nó, mas vários deles, porém, a ilustração inicial e o texto, não me dão indícios ainda de qual dessas definições é a mais adequada.

Nesse momento de modelação, o professor é quem tem a palavra. As crianças observam como o professor se porta diante do texto ou livro a ser lido, fazendo questionamentos, buscando pistas, criando expectativas na leitura. Vale ressaltar que o professor deve ler, previamente, o texto e pensar sobre o que abordará com as crianças na modelação. Não se recomenda a escolha de um livro no próprio momento da aula e trabalho com a estratégia, tendo em vista que, em todos os livros, podemos explorar todas as estratégias, porém, há livros que são mais adequados para explorar a conexão texto-mundo, por exemplo, e dão menos margem à visualização.

Após a modelação, temos o segundo momento proposto na oficina: o da prática guiada. Como o nome sugere, nesta etapa, o professor é o guia do processo, ele pode “auxiliar as crianças enquanto elas caminham para a independência” (Harvey, Goudvis, 2008, p. 49 apud Giroto; Souza, 2010, p. 64). Acima, o professor fez a modelação da estratégia, aqui, as crianças passarão a participar com suas hipóteses e o professor vai intervindo, propondo questões para as crianças refletirem acerca da estratégia eleita. Continuando a exemplificação com o livro de Furnari, o professor poderia apresentar a seguinte figura ao grupo todo de alunos, ou em pequenos grupos:

Figura 9 - Prática guiada com o livro Nós



Fonte: Eva Furnari, Editora Global.

Após a análise da imagem e dos textos, quando houver, o professor poderia prosseguir, apresentando questionamentos, do tipo:

O que vocês estão vendo nessa imagem? O que a posição da personagem da capa sugere? E a expressão dos rapazes? Eles parecem ser amigos? Qual o envolvimento das borboletas na história? Os apontamentos relacionados aos sentimentos da personagem apresentados na capa continuam os mesmos? O que ela poderá fazer na página seguinte? Como ela agirá?

Essa discussão poderia ser oral e o professor realizaria o registro das hipóteses na lousa, ou, ainda, os alunos fariam um registro apoiados, segundo as autoras Girotto e Souza (2010, p. 62), em “[...] um roteiro de questões que conduzirá a conversa. [...] o professor recupera as tentativas de compreensão e uso das estratégias dos alunos e os estimula, dando *feedbacks* específicos, tendo a certeza de que estão entendendo a tarefa.”

Desta forma, o professor, como um guia, desenvolve a estratégia junto com as crianças, questionando-as para verificar a consciência do que lhes fora proposto e se as colocações que fazem estão dentro do contexto proposto, pois apenas a participação não é suficiente, é necessário que as crianças, de fato, estejam integradas à proposta e ao contexto apresentado no texto.

Na leitura independente, o aluno faz o uso da estratégia de forma autônoma, lendo seu

texto silenciosamente. Os docentes podem, como sugerem as autoras, ensinar as crianças a fazerem o uso do lápis para marcações e anotações no texto, usar *post-it* e, dessa maneira, o *feedback* vai sendo construído de maneira específica e individual.

Por fim, a avaliação, etapa proposta pelas autoras, é o momento em que os discentes discutem a respeito dos objetivos pretendidos e atingidos. Trata-se de um momento de construção de reflexão acerca da opinião sobre a proposta.

Como visto no modelo disposto na Figura 1, há um tempo previsto para cada uma dessas etapas. Vale ressaltar que a contagem deste tempo deve ser rigorosa e que, dependendo do nível de apropriação da escrita, a prática da leitura independente não ocorrerá.

Em minhas experiências em sala de aula, há estratégias que demandam um maior tempo na modelação, outras em que ficamos bastante tempo na prática guiada e há um longo processo até chegar à independente. Os estudiosos norte-americanos supracitados defendem que a oficina não deve ser longa para que as crianças não se desconcentrem, por isso sugerem a duração de 60 minutos. Todavia, o professor é responsável pelo manejo temporal, de acordo com as necessidades e participação da turma, bem como com os objetivos previstos para a atividade.

As autoras Girotto e Souza (2010) trazem, em seu capítulo, cinco estratégias de leitura: conexões; inferência; visualização; sumarização e síntese. Além disso, cabe lembrar que todas as estratégias estão amparadas no conhecimento prévio, por isso “os norte-americanos chamam-na de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*.” (Girotto; Souza, 2010, p. 66, grifos das autoras). A seguir, vamos explicitá-las uma a uma.

Conexões

As conexões, como o nome sugere, são as relações pessoais que nos preenchem a mente ao termos contato com a leitura de um texto, podendo ser com a nossa vida e vivências; com outros textos lidos; com acontecimentos globais. “O propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto.” (Girotto; Souza, 2010, p. 67-68.).

Assim, o professor deve estar atento às conexões realizadas e expressas pelas crianças de forma que compreendam que a partilha deve ser baseada no texto apresentado. No caso da figura 3, por exemplo, caso o aluno afirme que um dia ele estava feliz por seus amigos estarem zombando dele, esta conexão estará descontextualizada porque, evidentemente, a expressão da personagem principal é de descontentamento. Seria oportuna a afirmação de que ele já sofreu alguma situação vexatória que o chateou, fazendo assim, uma conexão natural entre texto-leitor.

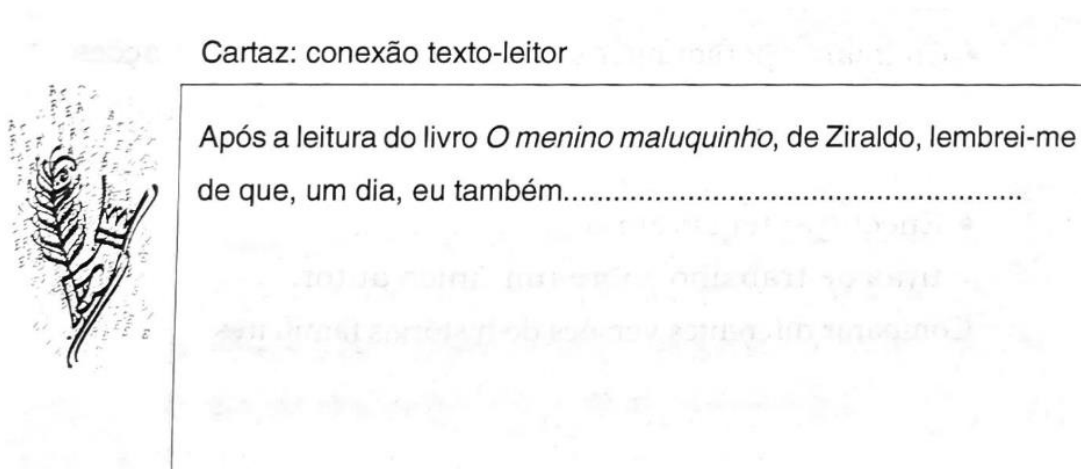
Há três tipos de conexões exploradas pelas autoras: a) conexão texto-leitor (T-L); b)

conexão texto-texto (T-T) e; c) conexão texto-mundo (T-M).

a) A *conexão texto-leitor* faz com que, ao ter contato com o texto, o leitor acione recordações de experiências vividas a partir das semelhanças às da personagem ou da história lida. Lembro-me da história *O guarda-chuva do vovô*, de Odilon Moraes. A primeira vez que tive contato com esta obra foi em uma proferição do texto em um grupo de pesquisa e me fez conectar a muitas situações pessoais vivenciadas. Na história, o avô da personagem está doente e passa um período acamado, sempre num quarto distante da família, até que, num dia, ela o visita e percebe o quarto aberto e vazio. Na narrativa, não há a enunciação da morte de seu avô, mas, por meio de sutis palavras, podemos inferir sua partida.

Como leitora, as conexões que fiz foram porque, em minha vivência, passei pela mesma experiência quando criança, quando visitava a casa de meu avô e ele estava acamado. Lembro-me de várias situações vividas até o momento em que ele partiu. As autoras sugerem alguns roteiros para o registro¹⁶ das estratégias, como apresentado na figura 2, em modelo de cartaz. Na conexão texto-leitor, há a seguinte sugestão:

Figura 10 - Cartaz com ênfase na conexão texto-leitor.



Fonte: Giroto; Souza, 2010, p.71.

b) A *conexão texto-texto* trata de conectar o texto lido com o repertório de outras leituras anteriores. Com as inúmeras versões modernas e adaptadas que temos de alguns contos,

¹⁶ Os registros das estratégias são realizados como forma de sistematizar o conhecimento ou as hipóteses levantadas durante a leitura. As autoras oferecem diversos modelos que podem ser adaptados na prática. As crianças podem escrever na forma de tópicos para armazenamento das informações de modo que se recordem depois, completando frases, lacunas. Os registros podem ser feitos de maneira coletiva, durante a prática guiada ou, autônomas, na prática independente. Amparados nas autoras, apresentaremos alguns modelos na tessitura deste trabalho.

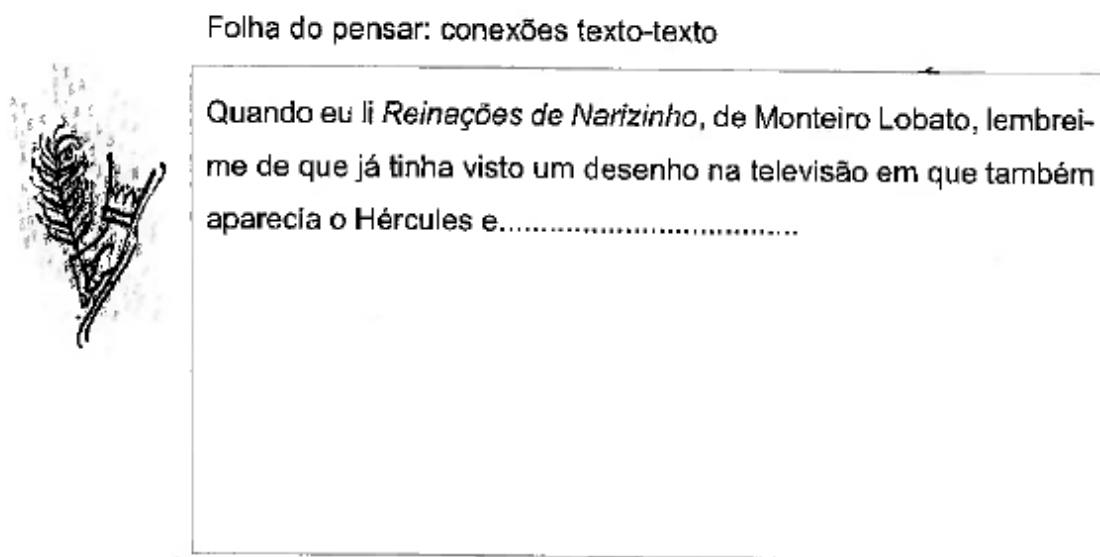
essa estratégia é facilmente exercitada pelas crianças, desde que tenham experiências leitoras dentro da escola. Como exemplo, a história de *Chapeuzinho Vermelho*, um clássico literário, pode ser conectada à *Fita Verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, que, apesar de não ter o mesmo enredo com o lobo, sugere, em suas ilustrações, a representação do lobo como a morte anunciada da avó da personagem. Além disso, as crianças fazem, também, muitas conexões com animações em vídeo, novelas e desenhos animados. Consideramos, pois, que antes de se tornarem um suporte audiovisual, há um roteiro, um texto previamente escrito por alguém, porém, devemos enriquecer os conhecimentos prévios de nossos alunos, trazendo, também, as histórias retratadas em suportes de livros. Nessa conexão, de acordo com as autoras, trabalhamos as seguintes questões:

[...] comparação entre as personagens, suas personalidades e ações.

- Comparar situações da história e a linha do enredo.
- Comparar temas, lições ou mensagens na história. Encontrar temas em comum, estilo de escrita ou perspectivas de trabalho sobre um único autor.
- Comparar diferentes versões de histórias familiares.” (Giroto; Souza, 2010, p. 72, marcações das autoras).

Assim como na conexão texto-leitor, aqui, as autoras trazem um exemplo de registro, denominado ‘folha do pensar’.

Figura 11 - Folha do pensar para conexão texto-texto.



Fonte: Giroto; Souza, 2010, p. 73

- c) Na *Conexão texto-mundo*, o leitor precisa estabelecer relações com

acontecimentos concernentes ao social, e não apenas com sua experiência em casa e na escola. De acordo com as autoras, “A escolha de livros para essa conexão deve pensar em situações que perpassam o espaço da casa e da escola do leitor.” (Giroto; Souza, 2010, p. 73). Assim, é importante se certificar de que as crianças tenham contato com notícias e temas retratados pela sociedade em âmbito municipal, estadual, federal e mundial, para que elas possam expandir o repertório e ter conhecimentos prévios acerca do que será discutido.

Alguns exemplos que podemos mencionar são referentes ao trabalho com o livro *O último broto*, de Rogério Borges, para discutir acerca do desmatamento, da poluição de rios, o descarte na natureza de elementos corrosivos realizados pelas grandes indústrias. Além disso, há, também, o livro *Cenas de rua*, de Angela Lago, em que podemos discutir as diferenças sociais, o trabalho infantil e o preconceito. Na triste circunstância em que temos vivido, com notícias diárias sobre a guerra entre Israel e Hamas, ainda podemos explorar, com as crianças, o livro *Eles que não se amavam*, de Celso Sisto e ilustrações riquíssimas de André Neves, pois, neste livro, eles retratam o abismo que vamos formando entre nós por conta de diferenças ínfimas e o quanto isso pode gerar muitos conflitos, inclusive as guerras e o sofrimento incalculável.

Em dado momento, convidaram-me para discorrer sobre as estratégias de leitura no município em que atuo como professora coordenadora. Ao ouvir os professores sobre sua prática, ficou nítida a insegurança em utilizar esta estratégia por suporem que as crianças não terão repertório para colaborar com a discussão e para fazer suas conexões. Penso, assim como salientado pelas autoras Giroto e Hernandez (2016) acima, que não podemos furtar nossos alunos de terem acesso a diversos tipos de materiais, e que devemos, além disso, nos lançar ao desafio e acreditar mais na potencialidade e conhecimento que as crianças trazem de casa.

Lembro-me, quando ainda atuava como professora, antes do isolamento social e com outros discentes que não os desta pesquisa, que as notícias sobre onde o vírus da covid-19 estava circulando eram rotineiras e, em uma aula de Ciências, um aluno soube precisar para onde o vírus estava se alastrando, à época, chegando aos países europeus.

Em uma ocasião, trabalhando com um quarto ano do ensino fundamental, estávamos realizando a conexão texto-mundo, e havíamos vivenciado as tragédias em Mariana e Brumadinho, estado de Minas Gerais, no Brasil. Surpreendi-me quando um aluno soube dizer, exatamente, a quantidade de óbitos. Por vezes, como professores, temos a tendência de considerar que as crianças não estão acompanhando os acontecimentos do mundo, mas, muitas vezes, deparamo-nos com o contrário. Assim, se reforça o papel dos educadores em ampliar as discussões acerca dos porquês de alguns acontecimentos e seus impactos em nossa vida.

Inferência

A inferência é a estratégia que está relacionada à nossa vivência diária, desde a mais tenra idade. Aprendemos a ver o mundo por meio das inferências, como em “[...] expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e ‘não visuais’ de um texto.” (Giroto; Souza, 2010, p. 75).

Esta é uma estratégia que nos ensina a ler nas entrelinhas, buscar o que ainda não está dito ou está implícito no texto. Para isso, devemos nos atentar aos apontamentos feitos pelo escritor para realizarmos suposições sobre os acontecimentos por vir na leitura, nos antecipando em alguns momentos e dialogando com o texto. Todavia, nem sempre as nossas inferências serão confirmadas no texto.

O diálogo e as inferências iniciam-se já na capa, quando se trata de um livro de literatura infantil, ou no título, quando se trata de um texto ou livro sem o recurso de imagens. Por esse motivo, é importante refletir com as crianças sobre a escolha que o escritor faz sobre as palavras que utilizará para compor o título, o miolo do livro/texto; o modo/formato em que as letras serão apresentadas no papel. Pode ser que o autor e os editores não considerem, em algumas ocasiões, todos os detalhes e inferências possíveis, mas as escolhas e o modo de apresentação dos livros não são aleatórios, e sim, intencionalmente planejados.

O livro *Aquilo*, de Ricardo Azevedo, por exemplo, discorre sobre algo que movimenta a cidade, sem nomeá-lo. Ele traz o contraponto, dizendo como ‘aquilo’ deixou muitos moradores da cidade tristes, mas outros felizes, e muitos não acreditaram estar vendo ‘aquilo’. O autor vai criando uma expectativa no leitor em descobrir o que é esse elemento responsável por causar alvoroço na cidade, porém, ao final da obra, ele não traz sua definição. Esse tipo de obra faz com que o leitor tenha uma grande participação relacionada à estratégia de inferência, pois, ‘aquilo’ será o que cada sujeito imaginar. Trata-se de um término subjetivo e despertará emoções e visualizações diferentes para cada leitor.

Esta estratégia, também, é essencial para a compreensão global do texto, ainda que haja palavras desconhecidas. O livro *Nós*, de Eva Furnari, um duplo sentido é apresentado logo em seu título, abordando a polissemia de uma palavra. Devemos confrontar as crianças sobre a que tipo de ‘nós’ a autora irá se referir no texto, como apresentado acima, se trata-se de ‘nós’ no sentido de um laço muito apertado ou, ‘nós’ como primeira pessoa do plural. Há, também, o livro *Balela (Igor Q.)*, de Jon Scieszka e Lane Smith em que diversas palavras de outros idiomas são utilizadas na construção do texto, e é possível realizar as inferências pelo contexto da frase e auxílio das ilustrações. Estas discussões e reflexões são essenciais para a formação do leitor

porque, por vezes, quando realizamos a leitura de um texto e não temos um dicionário acessível, precisamos dar sentido a uma expressão ou palavra desconhecida. Assim, constrói-se um caminho em busca das pistas para sua elucidação pelo contexto, tentando compreender o enunciado.

Ademais, o desenvolvimento dessas habilidades leitoras constam nas competências da Base Nacional Comum Curricular, e, ainda que tenham muitas críticas sobre o documento, devemos nos basear nele, sendo o primeiro exemplo citado em *Nós*. Quando questionamos as crianças sobre o que compreendem como significado dessa palavra e discutimos seus diversos, estamos repertoriando-as e fazendo-as compreender que, a depender do contexto, a palavra toma outro significado. Esta é uma das habilidades a serem trabalhadas no quinto ano:

(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.” (BRASIL, 2018, p.115)

Outro exemplo dado acima com o livro *Balela*, atrela-se à habilidade “(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.” (idem, p. 113), pois é, exatamente, a reflexão que o leitor precisa fazer ao se deparar com o texto deste livro, inferir o significado a partir do contexto.

As autoras Giroto e Souza (2010) trazem, em seu livro, diversos exemplos de quadros e folhas de pensar (nomenclatura utilizada pelas autoras para as formas de registro apresentadas acima) para a modelação e realização de prática guiada e independente com as estratégias.

Solé (1988) contribui na discussão das estratégias ao propor a antecipação (inferências sobre o que ocorrerá no próximo excerto da leitura) e verificação (confrontando a sua hipótese inicial). Essa é uma das maneiras possíveis de inferir, mas, como professores, devemos ampliar o trabalho explorando as outras formas exemplificadas acima, pois elas ensinam a aprofundar as leituras, atentando-se para elementos que contribuem para dar sentido ao texto.

Visualização

A estratégia de visualização, assim como a inferência, é muito utilizada por nós, sem, às vezes, nos darmos conta. Como o nome sugere, visualizar significa inferir significados, por isso, as autoras ressaltam que as duas estratégias são trabalhadas conjuntamente. “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse

e, assim, a atenção seja mantida.” (Giroto; Souza, 2010, p 85).

De acordo com Harvey e Goudvis (2008), esta estratégia é muito particular, pois cada leitor cria a sua própria imagem e isso torna a prática prazerosa.

Na pesquisa realizada em 2014, em turma de Infantil II¹⁷, Mendonça (2015) destaca sua experiência ao abordar o livro *Cabelo Doido*, de Neil Gaiman. Na ocasião, foi feita a leitura do livro sem apresentar a capa, pois nela havia a ilustração do cabelo doido eleito pelo autor, porém, pela leitura realizada, cada criança visualizou e desenhou, em uma folha, como imaginou esse cabelo doido da história. Depois, compartilharam com a turma e, por fim, a história foi proferida, novamente, com a apresentação das ilustrações, para que confrontassem a forma como visualizaram e a forma idealizada pelo autor em representar o cabelo. Atualmente, teríamos muitas versões criativas com esse livro, tendo em vista que a elaboração de um penteado diferenciado se tornou um dia cultural em várias escolas em datas comemorativas para as crianças, vivência inexistente à época do estudo.

Para a abordagem desta estratégia, é importante que o texto ou livro seja rico em detalhes, a fim de que o leitor possa visualizar a imagem e, ainda, sentir as emoções da personagem, de forma a ativar todos os seus sentidos: visão, tato, audição, paladar e olfato. Para esse tipo de encaminhamento, as autoras sugerem a utilização do seguinte quadro:

¹⁷ Essa nomenclatura é adotada no município para tratar do último ano da etapa da Educação Infantil, que antecede o Ensino Fundamental. Em alguns lugares pode ser chamado de ano pré-escolar.

Figura 12 - Quadro âncora para visualização.

QUADRO ÂNCORA PARA VISUALIZAÇÃO

Nome: _____

Série: _____



Eu visualizo a fim de:	SIM	NÃO	Observação
fazer previsões e inferências.			
esclarecer algum aspecto do texto.			
lembrar.			
Eu visualizo:			
personagens, pessoas ou criaturas.			
ilustrações ou características do texto.			
eventos e/ou fatos.			
espaço e/ou lugar.			
Eu visualizo, usando:			
meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
minha reação física (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.).			
uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).			

Fonte: Girotto; Souza, 2010, p. 86

Os livros de Lygia Bojunga *O sofá estampado* e *A Bolsa Amarela* são riquíssimos para propor essa estratégia, pois detalham bem o cenário e as personagens. Além desses, há um livro muito apreciado pelas crianças por abordar situações do cotidiano que podem ser bastante constrangedoras, chamado *Quem soltou o pum?* de Blandina Franco.

O último livro citado permite que a estratégia de visualização ative quase todos os sentidos de nosso corpo, pois a partir da descrição da autora das ações das personagens, imaginamos as expressões enojadas e falas (visão e audição), sentimos a repulsa relacionada ao estado em que a cama do menino ficava quando o Pum aparecia por lá (tato), os odores pelas ações do Pum (olfato). Quando o livro consegue abarcar diversos sentidos, como no caso apresentado, as autoras sugerem que seja realizado o registro escrito dos alunos no seguinte quadro:

Figura 13 - Quadro síntese para visualização.



Título do livro: *O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado.*

Nome: _____

Série: _____

1. Leia o texto, não se esqueça de utilizar todos os seus sentidos em sua imaginação.
2. Agora, escreva, a partir de sua leitura, a complementação das frases abaixo e crie outras se julgar necessárias.
3. Comente e compare com seus colegas suas respostas.

Eu vejo:

– O ratinho assustado! Se ele vir o urso ele vai chorar e pedir para não morrer.

Eu escuto:

– Um urso grandão indo pegar o morango.

Eu posso sentir:

– O medo do ratinho.

Eu cheiro:

– O morango.

Eu posso saborear:

– O gosto do morango – meio amargo alguns, mas são gostosos! Deliciosos. (...).

Comentário final do leitor.

– É a gente, o urso, eu acho!

Fonte: Girotto; Souza, 2010, p. 90.

As autoras destacam que os professores podem fazer alusão livros/textos e filmes, com o propósito de comparar se as visualizações feitas pelos alunos se confirmaram ou se foram

surpreendidos pelas escolhas para a produção audiovisual. Vemos, portanto, que o trabalho com a visualização pode acontecer sob diferentes formas de exploração, a depender dos objetivos do professor.

Sumarização

A sumarização é a estratégia que nos auxilia a refletir e elencar a essência do texto, diferindo-a dos detalhes enriquecedores da trama. É a busca do que é importante de se recordar sobre o texto lido.

Giroto e Souza (2010) discorrem sobre a dificuldade de determinarmos o que é essencial em textos literários, editorial de jornal ou um livro de não-ficção, pois as intenções do leitor ao ler esses gêneros são diferentes e, por serem particulares, podem suscitar múltiplas possibilidades de essência no texto. Para esses tipos de texto, as autoras ressaltam que “Uma boa razão para determinar as ideias importantes é que elas serão aquelas que o leitor quer lembrar, em função de sua finalidade, de seu propósito na leitura”. (Giroto; Souza, 2010, p. 94). Além disso, o conhecimento prévio é imprescindível para que o leitor faça as suas relações e enriqueça o conteúdo, notando o que será ou não essencial.

As ações ensinadas na sumarização são práticas citadas no início deste item, em relação à postura de um leitor ao se deparar com um texto novo, avaliando-o. Assim, as autoras pontuam que essas ações consistem em

- Entender as características da extensão e da estrutura do texto.
- Perceber os títulos e subtítulos importantes.
- Determinar o que ler e em que ordem.
- Orientar a que tópicos deve-se prestar atenção;
- Definir o que ignorar;
- Orientar que os alunos podem abandonar a leitura, quando o texto não contém informação relevante.
- Decidir se vale a pena ler ou apenas dar uma olhada no texto. (Giroto; Souza, 2010, p. 94-95)

O professor ensina, então, a grifar o que é essencial no texto, a anotar ao lado o porquê do destaque de determinada palavra ou expressão, ressaltando ao que se remeteu. E ensina, também, que apesar de nossos conhecimentos prévios entrarem em ação no momento da leitura, o autor escolheu uma ideia a defender/explanar e, mesmo quando o leitor discordar, deve compreender o ponto de vista posto para depois dar a sua contribuição/crítica acerca do texto. Assim, “[...] os leitores passam a usar as evidências do texto para formar opiniões e entender as grandes ideias e situações do texto, articulando com suas próprias opiniões.” (Giroto; Souza, 2010, p. 101).

O quadro Âncora, abaixo retratado, foi, em diversas vezes, utilizado em minhas práticas pedagógicas junto às crianças em sala de aula. Eles eram indagados, parágrafo a parágrafo, com os seguintes questionamentos: “Deste parágrafo, o que não poderíamos deixar de fora ao recontar essa história para alguém?”. Com este exercício, eram elencados, pontualmente, a essência e o detalhe no texto. Inicialmente, tratar de textos científicos e informativos colaboram para a introdução desta estratégia, pois são mais objetivos.

Quadro 12 - Quadro âncora para a Sumarização

O QUE É ESSENCIAL NO TEXTO?	O QUE É DETALHE?

Fonte: a autora.

As práticas com textos literários são possíveis, porém, o professor precisa estar seguro da ação e do encadeamento das narrativas, pois os textos literários trazem elementos considerados como essenciais pelas crianças, porém, ao analisarmos, percebemos que tratam de detalhes para enriquecer a trama, ou seja, se for retirado, não comprometerá o encadeamento da história.

Para auxiliar na prática com a sumarização, uma possibilidade é a utilização do sistema quinário¹⁸, proposto por Jolibert (1994a). Ao retomarmos o texto, esse sistema favorece a distinção com as crianças, pois podemos dividi-lo nestes cinco blocos, e, a partir de cada parte, promovemos a discussão acerca do que é essencial e o que é detalhe, anotando os tópicos.

Essa estratégia é essencial para identificarmos o ponto central da discussão de um texto. Inicialmente, pode ser bem desafiador, pela dificuldade em elencar esses pontos com as crianças, porém, a partir dessa formação, a criticidade em relação à escolha de textos passa a ser iniciada.

Outro modelo de sistematização para a sumarização é apresentado pelas autoras, como

¹⁸ A autora elenca a seguinte estrutura para os contos: situação inicial, em que a situação está tranquila, estável; conflito, algo ou alguém provoca um conflito; ações das personagens, os personagens se mobilizam para resolver o conflito; ação finalizadora, há o fim da perturbação, isso traz a vida novamente ao estado normal, e; ação final, a harmonia volta à vida das personagens..

se pode observar na figura a seguir.

Figura 14 - Folha do pensar para sumarização.

FOLHA DO PENSAR PARA SUMARIZAÇÃO



Título do livro:

Nome: _____

Série: _____

1. Escreva algo que aprendeu sobre o assunto e que acha importante lembrar.

2. Desenhe, no texto, uma linha embaixo da informação que acha importante e transcreva a seguir essa informação.

3. Escreva o que acha que o autor mais queria que aprendesse e lembrasse.

Fonte: Girotto; Souza, 2010, p. 100-101.

No exemplo acima, vemos que a proposta não é apenas a do leitor diferir o que é essencial do que é detalhe, ele precisa refletir sobre o que lhe impactou no texto, de modo a

registrar para se lembrar depois, iniciando os trabalhos de fichamento de textos, já com as crianças, de maneira mais sucinta. Além disso, colabora na aprendizagem de marcas no texto para evidenciar aspectos considerados importantes na leitura, exercício que, muitas vezes, só fazemos no ensino superior. Por fim, o leitor precisa estabelecer um diálogo com as possíveis intenções do autor ao escrever determinado texto, fazendo-o refletir sobre a finalidade. Há, então, nessa folha, diversas reflexões de uma sumarização mais aprofundada.

Síntese

Na reescrita, tomamos um texto como base e tentamos reescrevê-lo com a maior quantidade de detalhes possíveis, para sermos fidedignos com a obra inicial. Na síntese, o texto não se preocupa com a reprodução, pois o leitor deixa suas marcas no texto. Enquanto lê, vai dialogando e trazendo novas informações para essa troca com o autor ou aprendendo coisas desconhecidas.

Dessa forma,

“[...] quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento. Resumem a informação, ouvem a voz interior e “fundem” o pensamento para que o texto faça sentido. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante.” (Giroto; Souza, 2010, p. 104).

Assim, durante a síntese, o leitor pode parafrasear para resumir um texto; recontar para resumir a informação; resumir o conteúdo de um texto e marcar um posicionamento. As autoras apresentam, em seu livro, propostas de quadros para serem retomados com cada um desses pontos.

A síntese seria, então, quando necessário o registro, a sequência da sumarização. Após o levantamento dos pontos essenciais do texto, o professor pode propor o objetivo da síntese e, então, o aluno escritor-leitor inicia a atividade. Se o objetivo for que ele aprenda a se posicionar, pedirá que, a partir dos pontos elencados, ele faça uma síntese emitindo sua opinião. Se o professor quiser constatar se o aluno captou a essência, de forma a conseguir resumi-la, pode pedir para resumir a informação.

Quando o professor propõe que os alunos, individualmente, recontem uma história para resumir uma informação, ainda que toda a discussão tenha sido realizada coletivamente, em uma prática guiada, os textos recebidos serão diversos entre si, pois os apontamentos feitos serão pessoais, baseados no encaminhamento que cada aluno decidiu traçar para a elaboração de seu texto.

Essa diversidade é o que enriquece o trabalho, pois, ao dar a devolutiva das produções

textuais aos alunos, o professor pode solicitar que eles compartilhem entre si os registros escritos e, assim, discutam como o ponto de vista de cada um difere, acerca de um mesmo texto, uma mesma discussão e uma única proposta.

Ler, portanto, exige muito do leitor e não é apenas uma extração de informações do texto, é uma discussão com o autor, refletindo, argumentando, inferindo, aprendendo, contrapondo. Enfim, ler demanda ações complexas. O ensino das estratégias de leitura, dessa maneira, faz com que o leitor tenha consciência de todas as ações envolvidas neste ato, por isso sua importância desde o início da escolarização.

Para finalizar este subitem, gostaria de lançar um apontamento de Foucault que eu, como alguém que estudou acerca das atividades-guia, baseadas em Vygotsky (1995), depreendo que “*A solução não está em um ensino precoce da leitura, mas somente no reconhecimento da existência da aprendizagem da leitura.*” (Foucault, 2008, p. 97, grifos do autor). Nosso intuito não é aligeirar o aprendizado, preocupando-nos em antecipar a alfabetização para as crianças pequenas, da Educação Infantil, mas sim compartilhar possíveis caminhos mais eficientes para a aprendizagem leitora.

Apresento, na próxima seção, o panorama inicial dos estudantes, no início do ano, bem como algumas das práticas relacionadas à leitura, desenvolvidas durante a pesquisa.

4 – Ensino remoto e práticas leitoras: desafios e superações

“Não basta aprender com os erros.
É preciso aperfeiçoar os acertos.”
Adilson Machado Belas (n.a.)

Nesta seção, faço a apresentação dos participantes da pesquisa, com os primeiros contatos e diagnósticos no início do ano. Além disso, trago propostas de atividades feitas pelos alunos a partir das estratégias de compreensão leitora.

Cabe lembrar que, durante a condução desta pesquisa, não havia estudos sobre o ensino remoto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto menos do ensino remoto emergencial, portanto, estávamos em uma situação inédita para todos. Desta forma, as ações delineadas e realizadas configuraram-se em um esforço entre todo o conhecimento teórico daquele momento, das práticas pedagógicas presenciais tidas anteriormente e das reflexões sobre o que poderia ser ofertado para que as crianças pudessem, de forma eficiente, aprender os conteúdos/habilidades do ano em questão, bem como desenvolver-se enquanto seres humanos, cuidando não apenas das questões escolares, mas das socioemocionais, tão afetadas durante a pandemia.

Assim, a partir desta seção, como protagonistas do trabalho temos: as crianças, sujeitos da pesquisa. Apresentarei, inicialmente, as intervenções e ações propiciadas para as crianças durante o início do ano da pesquisa (2021), que visavam não apenas cumprir com os objetivos da pesquisa, mas também com as orientações dadas pela escola para o andamento do ano letivo, tendo em vista que os papéis de professora e pesquisadora se inter cruzam nesse processo.

A seguir, trazemos os dados das nove crianças participantes da pesquisa.

4.1 - Figura principal: as crianças

Como anunciado em momentos anteriores durante a tessitura desta tese, tivemos nove crianças, do terceiro ano do Ensino Fundamental, como sujeitos diretos da pesquisa. Estas são de uma escola de período integral, de zona periférica numa cidade do centro oeste paulista. Oito dos nove sujeitos já eram alunos da escola no ano de 2020 e dois iniciaram os estudos no ano de 2021.

Discorro, neste item, a respeito das práticas pedagógicas durante o ano de 2021 na sala desses sujeitos. Assim, apresento as aulas ofertadas tanto durante o ensino remoto emergencial, quanto as oferecidas em momentos em que nos vimos presencialmente; analiso os materiais entregues pelos alunos durante o ensino remoto, confrontando com o que pudemos constatar na prática, com o ensino presencial.

Busco, com esses elementos, evidenciar os impactos do ensino remoto no processo de apropriação da leitura e da escrita. Faço, recorrentemente, a confrontação da fala dos pais e professores, evidenciando o exposto de maneira objetiva.

Tivemos uma realidade durante o ano de 2021 que será discutida no decorrer deste item, mas deixaremos claro, de antemão, para compreenderem melhor a propositura da análise dos dados. Durante o ano, principalmente no primeiro semestre, em que as atividades foram essencialmente remotas, a participação de cinco alunos foi assídua nas aulas, ou seja, metade dos alunos pesquisados. Dois alunos integravam as aulas de vez em quando, um raramente e dois nunca participaram. Desses alunos que nunca participaram, um não entregou nenhuma atividade impressa durante o semestre remoto.

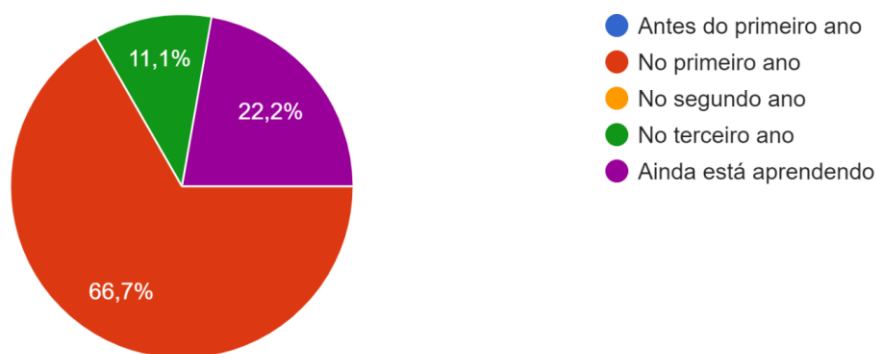
Desta forma, ao analisar os materiais das crianças, decidimos dividir a explanação em dois grupos: os alunos frequentes nas aulas e na entrega de materiais e os alunos que não participavam das aulas e pouco retornavam as atividades impressas.

Além disso, para contextualizar o nível de apropriação de leitura e escrita, baseamo-nos na resposta dada pelos pais no questionário. De acordo com os dados, a sala tinha o seguinte panorama:

Gráfico 14 - Quando seu filho aprendeu a ler e escrever?

17- Seu filho/ sua filha aprendeu a ler e escrever quando?

9 respostas



Fonte: pergunta 17 do questionário aplicado aos pais.

A sala de aula era composta, então, por alunos em diferentes níveis, metade já alfabetizada e a outra metade no processo de alfabetização. Essa realidade influenciou significativamente a retomada ao ensino presencial, abordado ainda neste trabalho, em momento oportuno.

4.1.2 – O primeiro contato com os alunos

No início do ano letivo de 2021, a orientação dada aos professores, para o mês de fevereiro no planejamento escolar, foi a de que seria um mês para realinhamento, considerando um currículo *continuum*, de forma a pensarmos em habilidades precedentes dos anos anteriores para compor o *roll* de habilidades a serem exploradas e desenvolvidas no ano corrente.

Houve uma discussão em grupo para exposição do que era considerado necessário para cada ano escolar, tendo por base as devolutivas das atividades impressas do ano anterior.

Diante das medidas de contingenciamento da covid-19 na cidade, neste período de fevereiro de 2021, somente nós, professores, retornamos às atividades presenciais, cumprindo nossa carga horária na escola.

Enquanto essas discussões e ajustes eram realizados, o contato inicial com as famílias e as crianças se deu por meio dos aplicativos de mensagem, principalmente o *WhatsApp*. Por meio deste canal, foi comunicado aos pais que o mês de fevereiro seria de condução de atividades remotas, ainda com foco nas habilidades socioemocionais e a realização de um plantão diário de 2 horas para atendimento aos pais.

É importante lembrar que os alunos foram divididos em dois turnos no período integral, de forma a não haver revezamento quando ocorresse a volta ao presencial, porém, para os documentos oficiais e Secretaria Escolar Digital (SED), a sala era única. Assim, os materiais elaborados eram de responsabilidade de todas as professoras responsáveis pelo terceiro ano, sendo, ao todo, quatro.

Ilustro, a seguir, nas Figuras de 18 a 21, nossa primeira aula de acolhimento com foco nas habilidades socioemocionais.

Figura 15 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom

**AULA VIRTUAL PROPOSTA NA
PLATAFORMA GOOGLE FOR EDUCATION**

ANO: 3º ANO A

DATA: 08/02/2021

PROFESSOR (A):

PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESSA AULA, PENSAREMOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE CONHECERMOS E EXPRESSARMOS NOSSOS SENTIMENTOS.

ORIENTAÇÃO

Pais/familiares/responsáveis,

1. Auxilie a criança na leitura, apontando as palavras lidas com o dedo. Converse com ela sobre o que entendeu e suas possíveis dúvidas.
2. O texto será trabalhado com a estratégia de leitura interrompida. Portanto, no momento indicado pela professora, você deverá parar a leitura e dar um tempo para que a criança faça o que a atividade pede. Após o tempo, estipulado na atividade, finalize a leitura do texto.
3. Deixe que a criança expresse suas emoções livremente, oralmente e no desenho.
4. A atividade final, de confecção da “Emoção engarrafada”, poderá precisar de auxílio de um adulto para ser realizada.

1. VOCÊ SABE O QUE SÃO AS EMOCÕES?



EM TODA NOSSA VIDA PASSAMOS POR MUITAS SITUAÇÕES. EM CADA UMA DELAS NOSSO CORPO E MENTE REAGEM DE FORMAS DIFERENTES.

AS EMOÇÕES SÃO SENTIDAS PELO NOSSO CORPO. ELAS NOS AJUDAM A PERCEBER AS MUDANÇAS QUE OS ACONTECIMENTOS PROVOCAM EM NÓS E NOS MOTIVA A AGIR. OU SEJA, QUANDO ALGO ACONTECE CONOSCO, NOSSO CORPO MANDA UMA MENSAGEM (EMOÇÃO) PARA NOSSA MENTE E REAGIMOS. EXEMPLOS DE EMOÇÕES: RAIVA, ALEGRIA, TRISTEZA, NOJO, MEDO...


CHAMAMOS ESSAS REAÇÕES DE **SENTIMENTOS**. OU SEJA, A FORMA COMO FICAMOS APÓS PERCEBER ALGUMA EMOÇÃO. EXEMPLO DE SENTIMENTOS: AMOR, CIÚME, SAUDADE, MÁGOA, INSEGURANÇA....

Fonte: Acervo da autora.


Figura 16 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom 1

2. LEITURA INTERROMPIDA:

FAÇA A LEITURA DO TEXTO ABAIXO E, AO SINAL DA PROFESSORA, VOCÊ DEVERÁ PAUSÁ-LA E REALIZAR A ATIVIDADE QUE SE PEDE



É TEMPO DE AMAR



ERA UMA VEZ UMA ILHA, ONDE MORAVAM TODOS OS SENTIMENTOS: A ALEGRIA, A TRISTEZA, A VAIDADE, O MEDO, A SABEDORIA E TODOS OS OUTROS SENTIMENTOS. E, POR FIM, O AMOR. MAS, UM DIA, FOI AVISADO AOS MORADORES QUE AQUELA ILHA IRIA AFUNDAR. TODOS OS SENTIMENTOS APRESSARAM-SE PARA SAIR DE LÁ. PEGARAM SEUS BARCOS E PARTIRAM. MAS O AMOR FICOU, POIS QUERIA FICAR MAIS UM POUCO COM A ILHA, ANTES QUE ELA AFUNDASSE. QUANDO, POR FIM, ESTAVA QUASE SE AFOGANDO, O AMOR COMEÇOU A PEDIR AJUDA. NESSE MOMENTO ESTAVA PASSANDO A RIQUEZA, EM UM LINDO BARCO. O AMOR DISSE:

- RIQUEZA, LEVE-ME COM VOCÊ.
- NÃO POSSO. HÁ MUITO OURO E PRATA NO MEU BARCO. NÃO HÁ LUGAR PARA VOCÊ.

ELE PEDIU AJUDA À VAIDADE, QUE TAMBÉM VINHA PASSANDO.

- VAIDADE, POR FAVOR, ME AJUDE.
- NÃO POSSO TE AJUDAR, AMOR, VOCÊ ESTÁ TODO MOLHADO E PODERIA ESTRAGAR MEU BARCO NOVO.

ENTÃO, O AMOR PEDIU AJUDA À TRISTEZA.

- TRISTEZA, LEVE-ME COM VOCÊ.
- AH! AMOR, ESTOU TÃO TRISTE, QUE PREFIRO IR SOZINHA.

TAMBÉM PASSOU A ALEGRIA, MAS ELA ESTAVA TÃO ALEGRE QUE NEM OUVIU O AMOR CHAMÁ-LA.

JÁ DESESPERADO, O AMOR COMEÇOU A CHORAR....

**E ENTÃO? O QUE VOCÊ ACHA QUE ACONTECEU?
COMO DEVE TER TERMINADO ESSA HISTÓRIA?**



1. **AGORA USE SUA IMAGINAÇÃO E PENSE:** ALGUMA EMOÇÃO CONSEGUIU AJUDAR O AMOR A SAIR DA ILHA? LEMBRE-SE QUE ALGUMAS EMOÇÕES RECUSARAM OU NÃO CONSEGUIRAM AJUDAR. QUAL VOCÊ IMAGINA QUE SEJA A EMOÇÃO QUE CONSEGUIRIA AJUDÁ-LO?
2. **REGISTRE SUAS IDEIAS:** AGORA, FAÇA UM DESENHO SOBRE O QUE PENSOU. DESENHE O DESFECHO DA HISTÓRIA QUE IMAGINOU E O QUE ACONTECEU COM O

Fonte: Acervo da autora.

Figura 17 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom 2



AMOR, INCLUINDO A ILHA. VOCÊ TERÁ 15 MINUTOS.

3. **CONTINUE A LEITURA:** AGORA, TERMINE A LEITURA DO TEXTO, QUE ESTÁ ABAIXO.
4. **CONFIRA:** O DESFECHO QUE VOCÊ PENSOU É O MESMO QUE ACONTECEU NO TEXTO? SE FOI DIFERENTE, O QUE VOCÊ ACHOU DISSO?

FOI QUANDO OUVIU UMA VOZ CHAMAR:
- VEM AMOR, EU LEVO VOCÊ! – DISSE UMA VOZ MUITO CALMA.
ERA UM VELHINHO. O AMOR FICOU TÃO FELIZ QUE ESQUECEU-SE DE PERGUNTAR O NOME DELE. CHEGANDO DO OUTRO LADO DA ILHA, ELE PERGUNTOU À SABEDORIA:
- SABEDORIA, QUEM ERA O VELHINHO QUE ME TROUXE AQUI?
A SABEDORIA RESPONDEU:
- AQUELE ERA O TEMPO.
- O TEMPO?! MAS PORQUE SÓ O TEMPO ME TROUXE?
- PORQUE SÓ O TEMPO É CAPAZ DE ENTENDER O "AMOR" E RESOLVER TODAS AS SITUAÇÕES.

APROVEITE TAMBÉM O TEMPO E O AMOR QUE EXISTE EM VOCÊ PARA AJUDAR A QUEM PRECISA... AS PESSOAS MAIS VALIOSAS SÃO AQUELAS QUE SE IMPORTAM COM AQUELES QUE PRECISAM DE CONSOLO.



3. REFLETINDO SOBRE AS EMOÇÕES:

AS EMOÇÕES SÃO MUITO IMPORTANTES PARA A CONVIVÊNCIA EM SOCIEDADE. OU SEJA, PARA QUE POSSAMOS VIVER BEM COM AS OUTRAS PESSOAS, PRECISAMOS CONHECER AS EMOÇÕES E PERCEBER COMO E QUANDO ELAS SE MANIFESTAM EM NÓS.

INFELIZMENTE, NÃO SENTIMOS APENAS EMOÇÕES POSITIVAS. HÁ TAMBÉM AS EMOÇÕES NEGATIVAS, QUE MUITAS VEZES NOS LEVAM À COMPORTAMENTOS INDESEJADOS. POR ISSO, CONHECER AS NOSSAS PRÓPRIAS EMOÇÕES PERMITE QUE TENHAMOS MAIOR CONTROLE SOBRE NOSSO COMPORTAMENTO.

ESSE CONHECIMENTO TAMBÉM NOS AJUDA A CONSEGUIR EXPRESSAR MELHOR O QUE SENTIMOS. QUANDO CONSEGUIMOS NOMEAR, FALAR O QUE SENTIMOS, PODEMOS AGIR DE FORMA MAIS ADEQUADA E RESOLVER OS PROBLEMAS DA MELHOR FORMA POSSÍVEL.

Fonte: Acervo da autora.

Figura 18 - Aula de acolhimento na plataforma Classroom 3

POR ISSO, NA PRÓXIMA ATIVIDADE VOCÊ TERÁ A OPORTUNIDADE DE PENSAR EM COMO SE SENTE E EXPRESSAR SUAS EMOÇÕES. SE PRECISAR, PEÇA AJUDA DE UM ADULTO.



4. EMOÇÃO ENGARRAFADA

PARA REALIZAR ESTA ATIVIDADE, PEGUE UMA TIRA OU PEDAÇO DE PAPEL E UM LÁPIS E ESCREVA UMA SITUAÇÃO EM QUE VOCÊS FICARAM TRISTES, COM MEDO OU COM RAIVA E GOSTARIAM DE ENGARRAFAR.

COLOQUE O PAPEL DENTRO DE UMA GARRAFA (PODE SER DE PLÁSTICO) QUE VOCÊ TENHA EM CASA.

QUANDO FALAMOS OU ESCRREVEMOS SOBRE OS SENTIMENTOS NOS ALIVIAMOS DE PENSAMENTOS E ANGÚSTIAS. TUDO O QUE FOI FALADO ESTÁ ENGARRAFADO E GUARDADO DENTRO DA GARRAFA E VOCÊ PODE DEIXAR TODOS ESSES SENTIMENTOS, EM RELAÇÃO ÀS SITUAÇÕES VIVIDAS, GUARDADOS NÃO MAIS NO CORAÇÃO E, SIM, NA GARRAFA.

FAÇA UM DESENHO COMO ESSE ABAIXO PARA IDENTIFICAR A GARRAFA.



Fonte: Acervo da autora.

Como os professores haviam comentado acerca da mudança no comportamento e isso era notado, também, nas crianças que conviviam com os professores, o foco, no mês, foi abordar

as emoções nas aulas. Além disso, foi possível explorar a estratégia de leitura de inferência e visualização, ainda que não tenham sido citadas ou utilizadas para a modelação ou prática guiada. O objetivo previsto para o mês era iniciar o preparo dos alunos para a retomada das aulas, prevista para o março subsequente. Salientando que, até então, o contato que acontecia por *WhatsApp* com os pais se estendeu à plataforma do *Google Classroom*.

Retomamos o exposto acima em relação à postagem das atividades. Todas as propostas tramitavam, também, pela coordenação e direção da escola para verificação segundo o modelo a ser postado na plataforma, bem como para checagem de digitação, adequação às habilidades do ano, de forma a refinar o olhar do professor. Tais procedimentos, porém, não fizeram com que todos os equívocos fossem evitados, principalmente os erros de digitação, como poderá ser evidenciado em alguns momentos, com o compartilhamento dos materiais ofertados para as crianças, nesta pesquisa.

Ao final de fevereiro, os professores receberam orientações para que agendassem a ida dos alunos à escola para realização das avaliações diagnósticas em grupos de, no máximo, 4 crianças. Estas avaliações, formuladas pelos próprios professores da escola, deveriam contemplar habilidades sugeridas pela Secretaria Municipal de Ensino, com base na BNCC e na Proposta Curricular Municipal. Eram três avaliações: de leitura, de produção de texto e de matemática, em horários previamente agendados. Sendo assim, nosso primeiro contato presencial foi para a aplicação destas atividades.

As avaliações consistiam em 5 questões de múltipla escolha e serviriam de parâmetro para as propostas subsequentes no retorno às aulas presenciais, previstas para a primeira semana de março de 2021, tendo em vista que seria possível fazer um diagnóstico do que os alunos sabiam.

Segundo as orientações, os professores deveriam focar habilidades do último bimestre do ano anterior (2020), tais como: identificar questões explícitas no texto; reconhecer o gênero textual, sendo, inclusive, permitida a leitura do professor durante a realização da avaliação. A seguir, as avaliações aplicadas:

Figura 19 - Avaliação Diagnóstica de Leitura

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – LEITURA – 3º ANO (BOA PROVA!)

LEIA COM ATENÇÃO OS TEXTOS, AS QUESTÕES E AS ALTERNATIVAS E DEPOIS ASSINALE A ALTERNATIVA CORRETA.

TEXTO 1

A FORMIGA E A POMBA

AUTOR: ESOPO

UMA FORMIGA SEDENTA CHEGOU À MARGEM DO RIO, PARA BEBER ÁGUA. MAS PARA ALCANÇAR A ÁGUA, PRECISOU DESCER POR UMA FOLHA DE GRAMA. AO FAZER ISSO, ESCORREGOU E CAIU DENTRO DA CORRENTEZA.

POUSADA NUMA ÁRVORE PRÓXIMA, UMA POMBA VIU A FORMIGA EM PERIGO.

RAPIDAMENTE, ARRANCOU UMA FOLHA DE ÁRVORE E JOGOU DENTRO DO RIO, PERTO DA FORMIGA, QUE PODE SUBIR NELA E FLUTUAR ATÉ A MARGEM.

LOGO QUE ALCANÇOU A TERRA, A FORMIGA VIU UM CAÇADOR DE PÁSSAROS, QUE SE ESCONDIA ATRÁS DE UMA ÁRVORE, COM UMA ESPINGARDA NAS MÃOS.

VENDO QUE A POMBA CORRIA PERIGO, CORREU ATÉ O CAÇADOR E MORDEU-LHE O CALCANHAR.

A DOR FEZ O CAÇADOR LARGAR A ESPINGARDA E A POMBA FUGIU PARA UM RAMO MAIS ALTO.

DE LÁ, ELA ARRULHOU PARA A FORMIGA:

— OBRIGADA, QUERIDA AMIGA.

MORAL DA HISTÓRIA: GENTILEZA GERA GENTILEZA.

(DISPONÍVEL EM: <https://www.turminha.com.br/blog/fabula-formiga-e-pomba>)

1) COMO A POMBA AJUDOU A FORMIGA A SE SALVAR DA CORRENTEZA?

- (A) JOGANDO UM GALHO NO RIO.
- (B) PEGANDO A FORMIGA PELO BICO.
- (C) JOGANDO UMA FOLHA DE ÁRVORE NO RIO.
- (D) JOGANDO UMA PEDRA NO RIO.

Fonte: Acervo da autora.

Para a avaliação de leitura, a habilidade esperada para a primeira questão era a de identificar questões explícitas no texto. Esperava-se que os alunos conseguissem identificar uma questão que estivesse no próprio texto, retornando à ele e buscando a informação, sem precisar compreender além, o que é considerado mais simples.

A Figura 20 apresenta as questões de 2 a 4 da avaliação diagnóstica aplicada.

Figura 20 - Avaliação Diagnóstica de Leitura 2.

2) APÓS A LEITURA DO TEXTO "A FORMIGA E A POMBA" PODE-SE AFIRMAR QUE O ASSUNTO DO TEXTO É SOBRE:

- (A) DUAS AVES QUE BRIGAM MUITO.
- (B) DUAS AVES QUE BRINCAVAM EM CIMA DE UMA ÁRVORE.
- (C) DUAS AVES QUE ADORAM BRINCAR NO RIO.
- (D) DUAS AVES QUE FICARAM AMIGAS DEPOIS QUE UMA AJUDOU A OUTRA NUM MOMENTO DE PERIGO.

3) LEIA A TIRINHA COM ATENÇÃO:



NO PRIMEIRO QUADRINHO, QUANDO O CHICO BENTO PEDE A ZÉ LELE A BOIA.

ZÉ LELE ENTENDEU QUE:

- (A) ESTAVA NA HORA DO ALMOÇO.
- (B) CHICO ESTAVA BOIANDO.
- (C) PARA TRAZER A BOIA PORQUE CHICO ESTAVA SE AFOGANDO.
- (D) ERA PARA PEGAR O ALMOÇO.

4) OBSERVE O TEXTO ABAIXO. QUE TIPO DE TEXTO É ESSE?

- (A) CONVITE
- (B) LISTA
- (C) PANFLETO
- (D) NOTÍCIA



Fonte: Acervo da autora.

Nas questões retratadas acima, pressupunha-se que os alunos identificassem o assunto, questões implícitas e gênero do texto.

A seguir, na última questão, retratada na Figura 21, as crianças deveriam identificar a

finalidade do texto. Intencionalmente, buscou-se um tipo de texto que fizesse parte do uso social, que as crianças manuseassem, de modo que pudessem se identificar. Todavia, ainda assim, alguns não conseguiram acertar a questão, como poderá ser visto na tabulação apresentada, posteriormente.

Figura 21 - Avaliação Diagnóstica de Leitura 3

- 5) QUAL A FINALIDADE (PARA QUE SERVE) ESTE TEXTO?
- (A) INFORMAR QUAIS SÃO OS PRODUTOS QUE ESTÃO EM PROMOÇÃO.
 - (B) ENSINAR O CAMINHO PARA CHEGAR ATÉ O SUPERMERCADO.
 - (C) INFORMAR QUAIS SÃO OS ALIMENTOS MAIS SAUDÁVEIS PARA A SAÚDE.
 - (D) ENSINAR COMO SE FAZ UMA SALADA DE FRUTAS.

Fonte: Acervo da autora.

Ainda que fossem consideradas a nível de segundo ano e básicas para uma leitura, ao analisar, algumas questões ficaram abaixo da média de acertos, principalmente as questões relacionadas à compreensão inferencial de conteúdos, ou seja, compreender o contexto, como no caso da tirinha do Chico Bento, bem como na identificação do gênero (folheto) e sua finalidade. Apesar de ser um conteúdo que circula e as crianças têm acesso, nem todas souberam responder assertivamente. A seguir, a figura com os resultados obtidos na tabulação de dados da avaliação diagnóstica:

Figura 22 - Tabulação dos resultados da avaliação diagnóstica de leitura¹⁹

Total de Alunos: 11		PROFESSOR(A): YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA					
Total de Alunos Avaliados: 10		FEVEREIRO				2023	
QUESTÕES		1	2	3	4	5	TOTAL
Nº	NOMES DOS ALUNOS						
01	MIGUEL	1	1	0	0	0	2
02	CAROLINE	1	0	0	1	0	2
03	ANDRYELLE	1	1	0	1	1	4
04	HENRIQUE	1	1	1	0	1	4
05	VITOR	1	1	0	0	0	2
06	KLEBER	1	1	0	1	1	4
07	FRISCILO	1	1	1	1	1	5
08	CAUÁ	1	1	1	1	1	5
09	RODRIGO	TR					0
10	JOSIANE	1	1	1	1	1	5
11	JÚNIOR	0	1	0	0	0	1
12							0
13							0
14							0
15							0
16							0
17							0
18							0
19							0
20							0
21							0
22							0
23							0
24							0
25							0
26							0
27							0
28							0
29							0
30							0
31							0
32							0
33							0
34							0
35							0
36							0
37							0
38							0
39							0
40							0
41							0
42							0
43							0
44							0
45							0
SOMA TOTAL		9	9	4	6	6	34
TOTAL MÉDIA		9,00	9,00	4,00	6,00	6,00	68,00
TOTAL %		90,0%	90,0%	40,0%	60,0%	60,0%	68,0%

Fonte: Acervo da autora.

Com base nesta planilha, é importante esclarecer que o aluno denominado TR não chegou a frequentar a escola e se transferiu. Sendo assim, não há dados sobre seu desempenho.

Ao analisar os resultados da avaliação diagnóstica, percebemos que há coerência entre as respostas dadas pelos pais, pois havia metade da sala com um bom nível de compreensão do texto e outra metade que, mesmo com o apoio da professora e a transmissão vocal do texto, não conseguiu atingir o esperado na avaliação. Desta forma, desde o início do ano letivo, havia ficado claro duas realidades para atender em uma mesma sala.

¹⁹ Indicamos, para fins de contabilização na planilha, o acerto, com o número 1, e, o erro na questão, com o número 0.

²⁰ Ressaltamos, novamente, o uso de nomes fictícios para a exposição e análise dos dados. Normalmente, as planilhas são organizadas por ordem alfabética, mas, para não haver a identificação dos sujeitos, nomeamos de acordo com os nomes eleitos por nós.

Na matemática, o resultado e análise dos dados foi ainda mais surpreendente. Primeiramente, apresentaremos a avaliação aplicada e, em seguida, os resultados.

Figura 23 - Avaliação diagnóstica de matemática

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - MATEMÁTICA

(BOA PROVA!)

1) A CAMPANHA DE VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19 INICIOU COM A VACINAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE.

A CIDADE DE BASTOS JÁ VACINOU 247 PROFISSIONAIS DA SAÚDE.

BASTOS - 247



DADO DISPONÍVEL NO SITE: <https://vacinaja.sp.gov.br/vacinometro/>. PESQUISADO EM 07/02/21 ÀS 23:30MON.

ESCREVA COMO SE LÊ O NÚMERO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE VACINADOS EM BASTOS.

R: _____

2) FERNANDA FEZ ANIVERSÁRIO NO MÊS DE JANEIRO E SEUS PAIS COMPRARAM PRESENTES PARA ELA. OBSERVANDO O PREÇO DOS PRESENTES, QUANTO OS PAIS DE FERNANDA GASTARAM?

	
105 REAIS	162 REAIS

OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO.

RESPOSTA: _____

Fonte: Acervo da autora.

Nessas duas primeiras questões, retratadas na Figura 26, esperava-se que as crianças identificassem o numeral e escrevessem por extenso e, na segunda, que fizessem uma operação de adição com o uso de registro do algoritmo, por meio de esquemas ou desenhos.

Figura 24 - Avaliação diagnóstica de matemática 1

3) NUM RESTAURANTE TINHA 258 TALHERES ORGANIZADOS EM PORTA-TALHERES. FORAM USADOS 135 TALHERES PELOS CLIENTES. QUANTOS TALHERES SOBRARAM NO PORTA-TALHERES?



OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO.

RESPOSTA: _____.

4) GABRIELA ADORA AS BONECAS POLLY E TEM UMA COLEÇÃO. ELA TEM 3 CAIXAS COM 13 BONECAS POLLY EM CADA CAIXA. QUANTAS BONECAS POLLY GABRIELA TEM?

OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO.

RESPOSTA: _____.

5) GUSTAVO TEM 24 CARRINHOS DA HOT WEELS. ELE GUARDA SEUS CARRINHOS EM QUANTIDADES IGUAIS EM 4 CAIXAS. QUANTOS CARRINHOS CABEM EM CADA CAIXA?



OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO.

RESPOSTA: _____.

Fonte: Acervo da autora.

Nas questões 3, 4 e 5, foram abordadas as operações matemáticas básicas de nosso cotidiano: subtração, multiplicação e divisão. Nesse caso, as crianças, também, poderiam resolvê-las por meio de desenhos, esquemas ou operações, não sendo necessário o registro do algoritmo.

A numeração exigida para essa avaliação não condiz com os pressupostos da BNCC (2018) para o início do terceiro ano, porém, com a justificativa da pandemia, utilizamos numerais que as crianças tiveram contato no primeiro ano escolar, de forma a verificar seus conhecimentos prévios. Ainda assim, os resultados obtidos foram abaixo do esperado, sinalizando que, mesmo os alunos que estavam alfabetizados, não conseguiram atingir o conhecimento mínimo para o final de um primeiro ano escolar.

Figura 25 - Tabulação dos resultados da avaliação diagnóstica de matemática

Total de Alunos: 11		PROFESSOR(A): RID KAROLINE MENDONÇA O										
Total de Alunos Avaliados: 10		FEVEREIRO									2023	
QUESTÕES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Nº	NOME DOS ALUNOS											
01	MIGUEL	0	0	0	0	0						0
02	GAROLINE	0	0	0	0	0						0
03	ANDRYELLE	1	0	0	1	1						3
04	HENRIQUE	0	1	0	0	1						2
05	VITOR	0	0	0	0	0						0
06	ALBER	1	1	1	1	1						5
07	PRISCILA	1	0	0	1	1						3
08	CAIA	1	0	0	0	1						2
09	RODRIGO	TR										0
10	JOSYNE	1	1	0	1	1						4
11	JÚNIOR	0	0	0	0	0						0
12												0
13												0
14												0
15												0
16												0
17												0
18												0
19												0
20												0
21												0
22												0
23												0
24												0
25												0
26												0
27												0
28												0
29												0
30												0
31												0
32												0
33												0
34												0
35												0
36												0
37												0
38												0
39												0
40												0
41												0
42												0
43												0
44												0
45												0
SOMA TOTAL		5	3	1	4	6	0	0	0	0	0	19
TOTAL MÉDIA		5,00	3,00	1,00	4,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	19,00
TOTAL %		50,0%	30,0%	10,0%	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,0%
TOTAL DE ALUNOS NÃO AVALIADOS=		1										

Marília, 28 de novembro de 2023

Fonte: Acervo da autora.

Abaixo, compartilho o registro de como os alunos que não atingiram as habilidades propostas.


Figura 26 - Registro de Vitor acerca da avaliação diagnóstica de matemática

PROFESSORA: YNGRID

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - MATEMÁTICA (BOA PROVA!)

1) A CAMPANHA DE VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19 INICIOU COM A VACINAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE.
A CIDADE DE BASTOS JÁ VACINOU 247 PROFISSIONAIS DA SAÚDE.

BASTOS - 247





DADO DISPONÍVEL NO SITE: <https://vacinais.sp.gov.br/vacinometro/> PESQUISADO EM 07/02/21 ÀS 23:30MON.

ESCREVA COMO SE LÊ O NÚMERO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE VACINADOS EM BASTOS.

R: 247

2) FERNANDA FEZ ANIVERSÁRIO NO MÊS DE JANEIRO E SEUS PAIS COMPRARAM PRESENTES PARA ELA. OBSERVANDO O PREÇO DOS PRESENTES, QUANTO OS PAIS DE FERNANDA GASTARAM?

	
105 REAIS	162 REAIS


OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO.

RESPOSTA: 1208,30

Fonte: Acervo da autora.

Figura 27 - Registro de Vitor acerca da avaliação diagnóstica de matemática 1

3) NUM RESTAURANTE TINHA 258 TALHERES ORGANIZADOS EM PORTA-TALHERES. FORAM USADOS 135 TALHERES PELOS CLIENTES. QUANTOS TALHERES SOBRARAM NO PORTA-TALHERES?




OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO

RESPOSTA: 135


4) GABRIELA ADORA AS BONECAS POLLY E TEM UMA COLEÇÃO. ELA TEM 3 CAIXAS COM 13 BONECAS POLLY EM CADA CAIXA. QUANTAS BONECAS POLLY GABRIELA TEM?

OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO



RESPOSTA: 4013

5) GUSTAVO TEM 24 CARRINHOS DA HOT WEELS. ELE GUARDA SEUS CARRINHOS EM QUANTIDADES IGUAIS EM 4 CAIXAS. QUANTOS CARRINHOS CABEM EM CADA CAIXA?



OPERAÇÃO, ESQUEMA OU DESENHO

RESPOSTA: 240

Fonte: Acervo da autora.

Ao analisarmos os erros de Vitor, percebemos que ele tenta realizar as situações-problema, mas, lhe faltam conhecimentos sobre as ideias e as operações matemáticas

envolvidas em cada uma delas. Ele realmente não compreende os vocábulos, tampouco o que precisa fazer para realizar as propostas. Assim como Vitor, os alunos que estavam no processo de alfabetização, em sua maioria, não possuíam o vocabulário matemático adequado para compreender as situações-problema. Em outras palavras, eles não identificavam as palavras-chave, a pergunta do problema, a operação a ser realizada. Assim, escreviam algo apenas pela necessidade do registro. Vale ressaltar que, depois, a retomada era feita com os alunos individualmente, para que pudessem refletir sobre os erros apresentados, buscando a apropriação dos conteúdos.

Em relação à avaliação de produção de texto, propusemos a reescrita do final de uma fábula transmitida vocalmente. Para fins de classificação, a rede de ensino da cidade em questão tem por base os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), dessa forma, as crianças são categorizadas do nível pré-silábico ao nível alfabético. Para orientar as correções, os professores recebiam, diretamente da Secretaria Municipal de Ensino, o quadro com as definições das autoras supracitadas de maneira objetiva, como se pode observar na Figura 28.

Figura 28 - Quadro de níveis de escrita elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO	
★ ESCRITA PRÉ-SILÁBICA	★ ESCRITA SILÁBICA
<ul style="list-style-type: none"> - Os “escritos” são compostos por grafismos, símbolos ou letras. - Há exigência mínima de letras ou símbolos por parte do educando, com variação de caracteres dentro da palavra, mas não entre as palavras. - Cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional da sílaba pretendida. - No início da produção, cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, em geral representada pela vogal (mas não exclusivamente), porém não mantém essa regularidade até o final da proposta. - A leitura que realiza do escrito é sempre global, com o dedo deslizando por todo o registro escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, mantendo uma regularidade em toda a produção. - Ora a criança escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas, mas a maior regularidade no texto se mantém na atribuição da letra para cada sílaba. - A leitura que realiza do escrito é silabada.
★ ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA	★ ESCRITA ALFABÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Ora ele escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora já consegue representar as unidades sonoras menores, os fonemas. Usa mais de uma letra por sílaba para representar a sua escrita, alternando-se entre silábica e alfabética. - A maior regularidade no texto se dá na utilização das unidades menores – os fonemas, ou seja, mais de uma letra para cada sílaba. - A escrita vai se tomando mais próxima da alfabética, já sendo possível a compreensão, o aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neste estágio, a criança já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. - Agora, falta-lhe dominar as convenções ortográficas. <p>Referencial teórico: FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008. MARUNY Curto, Lluís. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. TAKADA, Paula. Você sabe interpretar as hipóteses de escrita de seus alunos? Abril/2010. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/168/voce-sabe-interpretar-as-hipoteses-de-escrita-de-seus-alunos.</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ressalto o cuidado que precisamos ter ao utilizarmos o trabalho das autoras. Sua intenção, à época, não foi de categorizar os níveis de escrita das crianças de modo taxativo, mas, para compreender algumas etapas presentes na apropriação do sistema gráfico por parte das crianças. Assim como temos os marcos de desenvolvimento desde as crianças nascem, para acompanharmos, também temos os níveis de escrita, baseada nas autoras.

A questão, a meu ver, é como o professor faz uso desse estudo em sala de aula. Não podemos separar as crianças em fileira por níveis, taxá-las por estarem em processo de aquisição. Conhecer a teoria é ter uma base de onde a criança está, do que ela já entende sobre o sistema gráfico e como o professor pode intervir para que ela avance. É analisar a zona de desenvolvimento real e proximal. Fazendo parte de uma rede que utiliza essas categorias como dados, preciso saber utilizar criticamente o dado, aproximando-me da base teórica que me sustenta. Isso não me faz defender a perspectiva de escrita fonológica, mas, colabora para que eu entenda como meu aluno pensa e como eu preciso fazer a intervenção adequada.

Retomando as avaliações aplicadas, podemos notar que além de todas as diferenças apontadas pelos índices de leitura e matemática, foi possível observar as dificuldades relacionadas à escrita e, novamente, a não alfabetização mencionada pelos pais foi confirmada.

A seguir, compartilho a produção escrita de Vitor.

Figura 29 - Avaliação diagnóstica de Vitor - produção de texto

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – PRODUÇÃO DE TEXTO – 3º ANO

GÊNERO DO TEXTO: FÁBULA

PROPOSTA: APÓS A LEITURA REALIZADA DA FÁBULA "O CORVO E A RAPOSA" ESCREVA O FINAL DA HISTÓRIA CONTANDO O QUE ACONTECEU COM O QUEIJO QUE ESTAVA NO BICO DO CORVO E O QUE A RAPOSA FEZ COM O QUEIJO.

A RAPOSA E O CORVO

UM DIA UM CORVO ESTAVA POUSADO NO GALHO DE UMA ÁRVORE COM UM PEDAÇO DE QUEIJO NO BICO QUANDO PASSOU UMA RAPOSA.

VENDO O CORVO COM O QUEIJO, A RAPOSA LOGO COMEÇOU A MATUTAR UM JEITO DE SE APODERAR DO QUEIJO. COM ESTA IDEIA NA CABEÇA, FOI PARA DEBAIXO DA ÁRVORE, OLHOU PARA CIMA E DISSE:



— QUE PÁSSARO MAGNÍFICO AVISTO NESSA ÁRVORE! QUE BELEZA ESTONTEANTE! QUE CORES MARAVILHOSAS! SERÁ QUE ELE TEM UMA VOZ SUAVE PARA COMBINAR COM TANTA BELEZA? SE TIVER, NÃO HÁ DÚVIDA DE QUE DEVE SER PROCLAMADO REI DOS PÁSSAROS.

OUVINDO AQUILO O CORVO FICOU QUE ERA PURA VAIDADE. PARA MOSTRAR À RAPOSA QUE SABIA CANTAR ATÉ QUE...

(AUTOR: ESOPHO. DO LIVRO FÁBULAS DE ESOPHO. Disponível em: <https://netforas.com.br/inferis/2002-10-08/a-raposa-e-o-corvo.htm>)

E ABRIU A BOCA E FICOU IMPRESSIONADA E CAIU
EN ARIAPOAC E OPTROLO

Fonte: Acervo da autora.

Neste momento, como é possível observar, para a planilha, Vitor foi classificado na hipótese de escrita pré-silábica. Se consideramos que, no início da frase, até podemos perceber algumas relações das palavras com o que ele registrou, mesmo as últimas palavras da frase não tendo correspondências com o signo gráfico. Assim como Vitor, outros alunos demonstravam esse nível de escrita, como pode ser notado na Figura 30.

Figura 30 - Avaliação diagnóstica de Miguel - produção de texto

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – PRODUÇÃO DE TEXTO – 3º ANO

GÊNERO DO TEXTO: FÁBULA

PROPOSTA: APÓS A LEITURA REALIZADA DA FÁBULA "O CORVO E A RAPOSA" ESCREVA O FINAL DA HISTÓRIA CONTANDO O QUE ACONTECEU COM O QUEIJO QUE ESTAVA NO BICO DO CORVO E O QUE A RAPOSA FEZ COM O QUEIJO.

A RAPOSA E O CORVO


UM DIA UM CORVO ESTAVA POUSADO NO GALHO DE UMA ÁRVORE COM UM PEDAÇO DE QUEIJO NO BICO QUANDO PASSOU UMA RAPOSA.

VENDO O CORVO COM O QUEIJO, A RAPOSA LOGO COMEÇOU A MATUTAR UM JEITO DE SE APODERAR DO QUEIJO. COM ESTA IDEIA NA CABEÇA, FOI PARA DEBAIXO DA ÁRVORE, OLHOU PARA CIMA E DISSE:

— QUE PÁSSARO MAGNÍFICO AVISTO NESSA ÁRVORE! QUE BELEZA ESTONTEANTE! QUE CORES MARAVILHOSAS! SERÁ QUE ELE TEM UMA VOZ SUAVE PARA COMBINAR COM TANTA BELEZA? SE TIVER, NÃO HÁ DÚVIDA DE QUE DEVE SER PROCLAMADO REI DOS PÁSSAROS.

OUVINDO AQUILO O CORVO FICOU QUE ERA PURA VAIDADE. PARA MOSTRAR À RAPOSA QUE SABIA CANTAR ATÉ QUE...

(AUTOR: ESOPO. DO LIVRO FÁBULAS DE ESOPO. Disponível em: <https://metatemas.com.br/infantis/2002-10-06/a-raposa-e-o-corvo.html>)



O CORVO VIU A RAPOSA E DEU O
 AQUELO ROIEVEI PR RPDLANOA
 BRANCO ELA ELA COMEU E ELA CANTOU

Fonte: Acervo da autora.

Nota-se que Miguel apresentou ainda menos relações entre o que dizia ser a palavra e como a representava, produzindo mais caracteres do que o necessário.

Em contrapartida, apesar dos dois casos aqui ilustrados, havia, a outra realidade da turma, a de alunos alfabetizados.

Figura 31 - Níveis de escrita na avaliação diagnóstica.

3º ANO A (MANHA)		Professor (a): <u>AROLLINE MENDONÇA</u>																			
Nº.	NOME DOS ALUNOS	FEVEREIRO				1º BIMESTRE				2º BIMESTRE				3º BIMESTRE				4º BIMESTRE			
		TOTAL DE ALUNOS =				TOTAL DE ALUNOS =				TOTAL DE ALUNOS =				TOTAL DE ALUNOS =				TOTAL DE ALUNOS =			
		P.S.	S.	S.A.	AL.	P.S.	S.	S.A.	AL.	P.S.	S.	S.A.	AL.	P.S.	S.	S.A.	AL.	P.S.	S.	S.A.	AL.
1	MIGUEL	X																			
2	CAROLINE		X																		
3	ANDRYELLE				X																
4	HENRIQUE			X																	
5	VITOR	X																			
6	KLEBER				X																
7	PRISCILA				X																
8	CAUÁ				X																
9	RODRIGO	TR																			
10	JOSIANE				X																
11	JÚNIOR	X																			

Fonte: Acervo da autora.

Como retrata a Figura 34, inicialmente, a turma contava com três alunos em nível pré-silábico, um em nível silábico, um em nível silábico alfabético e cinco em nível alfabético. Considerando o retorno presencial que tínhamos na semana seguinte, em março de 2021, foi possível elaborar o seguinte panorama dos alunos:

- Miguel e Vitor, alunos em nível pré-silábico de escrita, que ainda não liam, reconheciam os números até 20, mas não conseguiam realizar as operações matemáticas básicas, nem por meio de esquemas.
- Júnior, aluno em nível pré-silábico de escrita, que ainda não lia e nem reconhecia as letras do alfabeto, bem como não reconhecia os números e não estabelecia relação número-quantidade.
- Caroline, em nível de escrita silábico, não leitora, reconhecia os números até 10 e não conseguia realizar as operações matemáticas, nem por meio de esquemas;
- Henrique, aluno em nível silábico alfabético, iniciando o processo de leitura, reconhecia números até 100 e tinha dificuldade na montagem de operações matemáticas;
- Andryelle e Priscila, em nível de escrita alfabética, com o processo de leitura consolidado, reconhecendo números até 100 e com algumas dificuldades na montagem de operações matemáticas;
- Josiane e Kleber, alunos em nível de escrita alfabética, com o processo de leitura consolidado, reconhecendo números até 100, identificando e realizando corretamente as operações matemáticas e, quando havia erros, aconteciam por distração.

A realidade era de uma classe heterogênea e, para o desenvolvimento das atividades, compreendemos que o mesmo conteúdo até poderia ser proposto, porém, o nível de apoio para a realização e os objetivos a serem atingidos eram diferentes.

Para a primeira semana de aula (de 01 a 05 de março de 2021), os pais deveriam assinar um termo de responsabilidade optando ou não pelo comparecimento presencial do aluno. Houve a adesão de 6, na ocasião, responsáveis pelos alunos Miguel, Júnior, Caroline, Henrique, Josiane e Vitor. Os demais manifestaram-se pelo atendimento pela plataforma e *WhatsApp*.

Esclareço que o mesmo material disponibilizado nas aulas presenciais era anexado à plataforma e ofertado, também, de maneira impressa.

Apesar de grandes expectativas e planejamento, este formato presencial teve curta duração, sendo conduzida apenas uma semana, pois a cidade teve um aumento significativo no número de infectados pela covid-19 e dos leitos hospitalares ocupados, sendo decretado um recesso de quinze dias para avaliação da situação.

Como não houve melhora deste quadro, a orientação foi a de retomar as atividades pedagógicas na última semana de março em diante, com a plataforma *Google Classroom* e, além disso, a obrigatoriedade da oferta de, ao menos, seis horas semanais de aulas pelo *Google Meet*.

O Quadro 13 retrata o relatório docente enviado semanalmente à gestão escolar a respeito do retorno, com as devidas supressões nos nomes das crianças e responsáveis:

Quadro 13 - Relatório de retorno do recesso em março.

Nesta semana retornamos do recesso e comecei o contato com os pais, que eu havia iniciado ainda nos últimos dias de recesso. Propus uma reunião com os pais pelo meet para a explanação de como seria a retomada às aulas no dia 29 às 20h. Tive a participação de três mães: Julia, Fernanda e Dayane.

Com os demais pais, liguei durante a semana e fiz as explicações, me coloquei a disposição para quem tivesse dificuldade com a plataforma ou para a entrada no Google Meet, inclusive fiz vídeos e mandei a eles de como acessariam do celular ou computador. Só tive um responsável que disse não ter acesso à internet e nem ao celular, o pai da aluna Caroline, os demais disseram ter acesso e que iam baixar os aplicativos necessários para participarem das aulas.

As mães de Miguel e Vitor *tiveram dificuldades para entrar nos aplicativos, então vieram à minha casa, eu loguei os alunos nos aplicativos e mostrei como elas fariam para participar*. As alunas Andryelle, Josiane e Priscila e os alunos Miguel e Kleber sempre publicam ao menos um oi na plataforma, os outros alunos, mesmo dizendo aos pais sobre a importância da participação e que se tivessem dificuldades poderiam me comunicar para agendarmos uma reunião, não retornam as mensagens.

Creio que ao menos 5 alunos participem das aulas online, nosso horário será terça, quinta e sexta das 7h às 9h.

Fonte: Acervo da autora.

As ações conduzidas durante o período de ensino remoto emergencial, iniciados após o recesso de quinze dias, serão melhor explicitadas a seguir.

4.2 - Práticas leitoras com crianças em tempos de pandemia: exemplificações pós diagnóstico da turma.

Após o alinhamento com os pais acerca da definição dos horários e ensino para acesso à plataforma e as atividades online pelo *Google Meet*, as aulas voltaram a ocorrer em abril de 2021. Com o ensino remoto emergencial, foram adicionadas ações fora das habituais do fazer

docente, culminando em aumento significativo da carga horária de trabalho. É possível elencar, por exemplo, a produção mais detalhada de semanário, tendo em vista que o primeiro contato do aluno e da família com o material era sem o auxílio do professor, o aprender a lidar com as tecnologias para anexar as aulas diariamente na plataforma *Google Classroom*, bem como se mostrar presente nos horários de plantão e, por vezes, fora dele; ministrar aulas online três vezes na semana; gravar vídeos explicativos das aulas e preparar os slides para as aulas online, dentre outras.

Isso reforça os comentários feitos pelos professores sobre o aumento na carga de trabalho. O serviço burocrático incluía, ainda, a elaboração das planilhas de *home office* apresentadas acima e de ligações/contato com os pais.

Nossa primeira aula online, neste período de recesso, se deu em 6 de abril de 2021. Na ocasião, alguns alunos demoraram um pouco mais para conseguir acessar, então foi feito um apelo de paciência aos demais participantes, pois a professora estava auxiliando os demais com dificuldades de acesso pelo *WhatsApp*. Na primeira aula, tivemos a presença de cinco crianças: Kleber, Josiane, Priscila, Andryelle e Cauã.

É importante mencionar que as professoras da outra turma e eu sempre buscamos conduzir o trabalho a partir de sequência didática. Sendo assim, partíamos na segunda-feira de um texto com um gênero definido e passávamos a semana explorando-o em questões relacionadas ao eixo de leitura, oralidade, análise linguística e semiótica e, também, de produção textual.

Como a aula ocorria na terça, na proposta da segunda-feira havia a leitura do texto e a elaboração de algumas questões de compreensão textual. Já na terça, era-lhes apresentada a seguinte proposta:

Figura 32- Aula de língua portuguesa online de 06/04/2021

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

ANO: 3º ANO

DATA: 06/04/2021

PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA SERÁ TRABALHADO O ESTUDO DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA.

ORIENTAÇÕES

LEIA AS EXPLICAÇÕES ABAIXO E EM SEGUIDA FAÇA AS ATIVIDADES.

RELEIA O TEXTO DA AULA ANTERIOR “A VELHINHA, A GALINHA E OS OVOS DE PÁSCOA” PARA RESPONDER AS ATIVIDADES.

**** HOJE VAMOS ESTUDAR OS ELEMENTOS DA NARRATIVA A PARTIR DO CONTO “A VELHINHA, A GALINHA E OVOS DE PÁSCOA”. MAS ANTES PRECISAMOS FAZER DUAS COISAS:**

- **RELEIA O CONTO “A VELHINHA, A GALINHA E OVOS DE PÁSCOA”.**
- **RELEIA PARA RELEMBRAR O QUE É UM CONTO.**

DESSA FORMA, LEIA COM ATENÇÃO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL: CONTO.

CONTO

O GÊNERO TEXTUAL CONTO É UMA NARRATIVA CURTA QUE TEM COMEÇO, MEIO E FIM DA HISTÓRIA E OS SEUS ELEMENTOS SÃO:

- ✓ **PERSONAGENS: SÃO OS SERES QUE VIVENCIAM A HISTÓRIA E PODEM SER PESSOAS, ANIMAIS, OBJETOS E SERES IMAGINÁRIOS.**
- ✓ **NARRADOR: É A VOZ QUE CONTA A HISTÓRIA.**
- ✓ **TEMPO: QUANDO ACONTECEU A HISTÓRIA.**
- ✓ **ESPAÇO: LUGAR ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA.**
- ✓ **ENREDO: É O QUE ACONTECE NA HISTÓRIA, A SEQUÊNCIA DE AÇÕES QUE FAZ COM QUE A HISTÓRIA TENHA UM COMEÇO, UM MEIO E UM FIM.**
- ✓ **CONFLITO: É UMA SITUAÇÃO GERADA QUE MUDA AS AÇÕES DAS PERSONAGENS DA SITUAÇÃO INICIAL DA HISTÓRIA E QUE, A PARTIR DESTES CONFLITO, AS PERSONAGENS TERÃO OUTRAS AÇÕES PARA RESOLVER O CONFLITO (PROBLEMA) E MUDAR O FINAL DA HISTÓRIA.**

TEXTO ADAPTADO E DISPONÍVEL EM: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/conhecendo-as-caracteristicas-do-conto.htm>

**** APÓS A LEITURA DO TEXTO LEIA COM ATENÇÃO AS QUESTÕES E, SE FOR NECESSÁRIO, RETOME A LEITURA DOS TEXTOS.**

**** ESTUDO DA NARRATIVA.**

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Considerando que nem todos os alunos participavam das aulas remotas, as explicações, por vezes, pareciam redundantes, todavia, eram tentativas de imprimir clareza às exemplificações de conceitos às atividades. Dessa forma, os pais conseguiriam auxiliar suas crianças, ou, até mesmo, para as próprias crianças, já alfabetizadas, de maneira autônoma.

A seguir, apresentamos a continuação da referida aula:

Figura 33- Aula de língua portuguesa online de 06/04 - 1

* DE ACORDO COM O TEXTO PODEMOS AFIRMAR :

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: _____

2) QUE O TÍTULO É: _____

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: _____

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:
(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁScoa.
(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁScoa.
(C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.
(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁScoa.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: _____

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):
A) A VELHINHA: _____

B) O COELHO: _____

C) A GALINHA: _____

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): _____

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA
PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA VAMOS TRABALHAR COM A TÉCNICA OPERATÓRIA DA ADIÇÃO.

ORIENTAÇÃO

1. LEIA PARA A CRIANÇA APONTANDO COM O DEDO ONDE ESTÁ LENDO, PARA QUE ELA IDENTIFIQUE E SE APROPRIE DA LINGUAGEM ESCRITA.

2. PEÇA QUE LEIA A EXPLICAÇÃO QUE MOSTRA COMO ARMAR E EFETUAR (RESOLVER) A CONTA.

CRIANÇAS, VOCÊS LEMBRAM QUE ESTÁVAMOS COMEÇANDO A ARMAR E EFETUAR (RESOLVER) AS CONTAS DE ADIÇÃO NO CADERNO DE CLASSE E NO CADERNO DE TAREFA?

POIS ENTÃO, VAMOS CONTINUAR FAZENDO ISSO. ABAIXO, TRAZEMOS EXEMPLOS PARA LEMBRAREM COMO É REALIZADO COM O MATERIAL DOURADO E DEPOIS DA FORMA COMO FAREMOS A PARTIR DE AGORA, COM OS NÚMEROS E NA FORMA VERTICAL, OU SEJA, A CONTA “EM PÉ”.

Fonte: Acervo da autora.

Nesta proposta, como observado, abordamos os elementos da narrativa, explorando personagens, tempo, conflito e espaço, as habilidades do município; além do gênero, como é possível identificar na imagem a seguir.

Figura 34- Aula de ensino remoto de 06/04/2021

HOJE VAMOS ESTUDAR OS ELEMENTOS DA NARRATIVA A PARTIR DO CONTO "A VELHINHA, A GALINHA E OVOS DE PÁSCOA". MAS ANTES PRECISAMOS FAZER DUAS COISAS:
RELEIA O CONTO "A VELHINHA, A GALINHA E OVOS DE PÁSCOA".
RELEIA PARA RELEMBRAR O QUE É UM CONTO.
 DESSA FORMA, LEIA COM ATENÇÃO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL: CONTO.

A VELHINHA, A GALINHA E OS OVOS DE PÁSCOA

23:22 / 2:01:44

KAROLLINE MENDONÇA COSTA

Fonte: Acervo da autora.

Em nossas aulas remotas, o início era sempre marcado por uma conversa informal sobre como os alunos estavam e de sondagem, ou seja, se haviam tido muitas dificuldades em compreender as propostas, se haviam realizado a atividade do dia anterior com o auxílio da aula gravada.

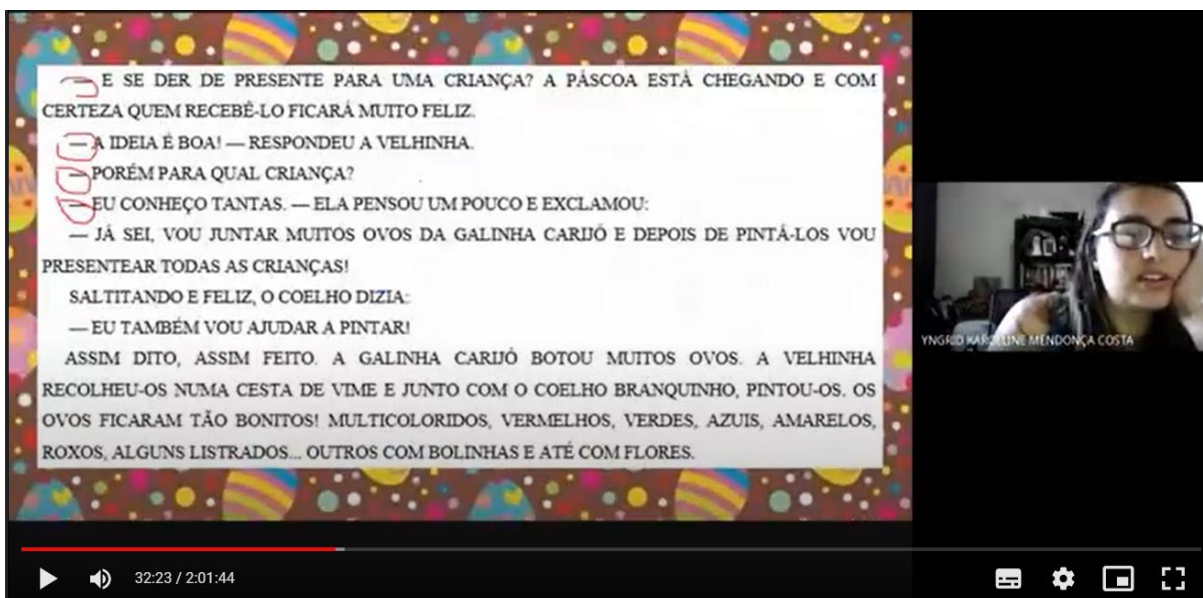
Neste dia em específico como era nossa primeira aula (06/04/2021), o tempo de espera para que todos conseguissem se conectar à aula foi longo, com boa parte da aula destinada a sanar dúvidas e garantir o acesso de todos. As discussões, propriamente, foram iniciadas com quase vinte e cinco minutos de atraso.

Nas aulas, além do conteúdo, exploramos as estratégias de leitura, impelindo os alunos a inferirem sobre o texto, as palavras, e fazerem conexões, habilidades não incluídas no material impresso, mas que podiam ser aproveitadas no momento. Por esta razão, compreendemos que a participação efetiva nas aulas foi importante, porque nós, professores, demos o encaminhamento metodológico adequado, explorando para além do que registramos, enriquecendo a aula e atingindo habilidades não previstas no planejamento, a partir do desenvolvimento da aula e engajamento das crianças.

Depois de retomar o texto, fazendo sua leitura, as crianças foram questionadas a respeito do tipo de discurso utilizado no texto e suas marcas, explorando os signos gráficos do sistema de escrita (Bajard, 2016). Comentamos a respeito do travessão e retornei ao texto, fazendo as

marcações com o auxílio do pincel no *PowerPoint*, como pode ser observado na Figura 35.

Figura 35- Aula de ensino remoto de 06/04 - 1.



Fonte: Acervo da autora.

A partir da transcrição da gravação desta aula, pode-se notar um diálogo a respeito dessa pontuação:

Professora Pesquisadora: Vocês viram que haviam os travessões, né? Enquanto a prô estava lendo, eu não sei se vocês repararam. Deixa eu voltar pra vocês verem. Aqui na história tem os travessões. Alguém sabe o que significa quando há o travessão nas histórias?

Andryelle: Não.

Priscila: Não.

Kleber: Para indicar que alguém está falando.

Professora Pesquisadora: Isso mesmo. Quando tem o travessão é para indicar que alguém está dizendo.

Fonte: transcrição da videoaula de 06/04.

Kleber, portanto, conhecia a finalidade da pontuação empregada no texto. Com a participação das crianças, essas discussões e trocas adicionais eram frequentes e enriqueciam as nossas aulas.

Com o andamento das aulas, percebemos que a projeção das aulas com apresentação de slides chamava a atenção porque investia-se em animações, deixando os alunos curiosos para ver o que seria compartilhado na tela e como apareceriam as resoluções.

Outro ponto é que as aulas projetadas tentavam seguir o mesmo formato enviado no material impresso, para que as crianças não se perdessem com o acompanhamento. Isso, também, porque alguns pais não acompanhavam as aulas e as crianças não localizavam as propostas se a estrutura fosse alterada nos slides. De início, não nos atentamos à necessidade de numerar as páginas para melhor localização, mas, após esse retorno, começamos a fazer o planejamento das atividades com número de páginas, em tentativas de agilizar e facilitar.

Na semana seguinte, como forma de avaliação e acompanhamento, as crianças entregavam os materiais para que eu verificasse se tinham realizado corretamente, se haviam feito a correção discutida em aula ou se restavam dúvidas.

Figura 36- Aula de 06/04 realizada por Miguel.

Abriu com

* DE ACORDO COM O TEXTO PODEMOS AFIRMAR :

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: SOBRE A PASCOA CONTO

2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA, A GALINHA E OS OVOS DE PASCOA

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:

(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁSCOA.

(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁSCOA.

(C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.

(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁSCOA.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: VELHINHA, GALINHA E COELHO

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):

A) A VELHINHA: COLHIU OS OVOS

B) O COELHO: AJUDOU NOS OVOS

C) A GALINHA: BOTA OS OVOS

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): QUE A GALINHA TINHA BOTADO UM OVO BEM GRANDE E MANCHAS E MULTICOLORIDO

Fonte: Acervo da autora.

Apesar da não participação na aula da semana em questão, o aluno entregou os

materiais, e como não era alfabetizado, foi possível perceber que ele recebera auxílio. A mãe, em conversa comigo, relatou que não conseguia acessar as aulas porque tinha muitas dificuldades no manuseio dos aplicativos. Dessa forma, desloquei-me até a casa do aluno para auxiliar a mãe, indicando-lhe o passo a passo necessário para acessar nossas aulas no *Google Meet*.

Um fato importante a ser mencionado é que houve um período doloroso para essa família, por volta do final de abril e durante o mês de maio. O aluno não conseguia participar das aulas porque a mãe tinha apenas um aparelho celular e precisou auxiliar no cuidado das irmãs e mãe que adoeceram e, infelizmente, faleceram de covid-19 durante o isolamento. Por conta disso, esta mãe ficou isolada do filho e ele ficou sem acesso às aulas nesse período.

Em seguida, a Figura 37 traz a realização da atividade de uma das alunas, cuja presença nas aulas era frequente.

Figura 37- Aula de 06/04 realizada por Andryelle

* DE ACORDO COM O TEXTO PODEMOS AFIRMAR :

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTTO

2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA A GALINHA E OS OVOS DE PASCOA

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA.

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:

(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁScoa.

(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁScoa.

() C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.

(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁScoa.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: A VELHINHA A GALINHA E O COELHO

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):

A) A VELHINHA: RECOLHEU OS OVOS NUMA CESTA E PINTOU-OS

B) O COELHO: AJUDOU A PINTAR OS OVOS E DISTRIBUI-LOS PARA AS CRIANÇAS

C) A GALINHA: BOTOU MUITOS OVOS

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): QUANDO A GALINHA BOTOU O OVO MULTICOLORIDO

Fonte: Acervo da autora.

Esta aluna Andryelle compareceu à aula com as atividades realizadas e, como

percebemos pela imagem, não teve equívoco em suas respostas. Observa-se que a sua escrita e folha não apresentam marcas de correção advindas de apagar com a borracha e escrever por cima.

No caso de Henrique, como podemos ver na figura 38, algumas respostas foram omitidas, e as correções realizadas durante a aula não foram feitas em sua folha, pois ainda notamos a falta de algumas letras, principalmente nos dígrafos. Esse retorno era dado aos alunos durante as nossas aulas, e, em alguns casos, de forma individual, enviando orientações para a mãe pelo *WhatsApp*, ou solicitando um tempo adicional de permanência após o término da aula.

Figura 38- Aula de 06/04 realizada por Henrique.

DE ACORDO COM O TEXTO PODEMOS AFIRMAR :

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTO

2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA A GALINHA E OS OVO DE PASCOA

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:

(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁScoa.

(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁScoa.

() C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.

(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁScoa.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: A GALINHA A VELHINHA E O COELHO

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):

A) A VELHINHA: RECOLHE os Ovos E ALIMENTAVA COM UMA COMIDA

B) O COELHO: O COELHO AJUDOU A PINTAR OS Ovos.

C) A GALINHA: A GALINHA BOTAVA OS SEUS Ovos.

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): A GALINHA BOTOU UM OVO SEM GRANDE E COM MANCHAS MULTICOLORIDAS. VOU JUNTAR MUITOS Ovos DA GALINHA CARO E DE Ovos DE PINTA-LOS VOU PRESTAR TEXTEAR TODAS AS CRIANÇAS

Fonte: Acervo da autora.

No caso do aluno Vitor, por sua vez, este não era alfabetizado e não participava das aulas, então podemos notar que a família o auxiliou. Entretanto, a maioria das atividades

impressas vinha incompleta, como se pode observar na Figura 39.

Figura 39 - Aula de 06/04 realizada por Vitor.

DE ACORDO COM O TEXTO PODEMOS AFIRMAR :

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTO

2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA, A GALINHA E OS Ovos DE PÁSCOA
COMEÇO MEIO FIM

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: NUMA DO QUGNA ALDEIA

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:

(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁSCOA.
(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁSCOA.
() HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.
(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁSCOA.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: VELHINHA, COELHO, GALINHA

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):

A) A VELHINHA: _____ ?
_____ ?
_____ ?

B) O COELHO: _____ ?
_____ ?
_____ ?

C) A GALINHA: _____ ?
_____ ?
_____ ?

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): _____

Fonte: Acervo da autora.

Nesta situação, a família relatava ter bastante dificuldade para auxiliar Vitor, pois nem sempre compreendia as propostas e não acessava as aulas, porque, segundo a mãe, “esquecia de colocar o celular para despertar.”

A estudante Josiane era assídua nas aulas, alfabetizada e autônoma. Sua atividade é retratada na Figura 40:

Figura 40 - Aula de 06/04 realizada por Josiane.

* DE ACORDO COM O TEXTO PODEMOS AFIRMAR :

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTO ✓

2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA, A GALINHA E OS OVOS DE PÁSCOA ✓

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA. ✓

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:

(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁSCOA.

(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁSCOA.

(C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.

(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁSCOA.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: A VELHINHA, A GALINHA, COELHO ✓

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):

A) A VELHINHA: RECOLHEU OS OVOS NUMA SESTA ✓

B) O COELHO: ELE AJUDOU A PINTAR E DISTRIBUIU PARA AS CRIANÇAS ✓

C) A GALINHA: BOTOU MUITOS OVOS ✓

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): QUANDO A GALINHA COMEÇOU A POTAR OVOS MULTICOLORIDOS ✓

Fonte: Acervo da autora.

Sua mãe acompanhava-a, buscando as atividades na escola e conectando-a no momento da aula, e quem fazia as atividades, de maneira autônoma, era a aluna. Isso foi se tornando evidente à medida em que as aulas remotas ocorriam, pois quando precisavam realizar propostas em tempo real, a aluna demonstrava um bom desempenho, conseguindo realizar sem que precisasse de apoio da professora ou da mãe, em casa. É possível observar algumas omissões e confusões entre as letras, mas nada que comprometesse a compreensão.

Era notável a preocupação dos pais em entregar o material com a menor quantidade de equívocos possível, até porque eles não têm a formação adequada para desenvolver as atividades. No entanto, quando conseguimos perceber as dificuldades dos alunos, com o acompanhamento mas pouca interferência dos pais, isso se torna colaboração com o nosso trabalho enquanto professores, porque nos auxilia a, de fato, detectar as dificuldades das crianças e oferecer suporte, sugerindo propostas e realizando intervenções adequadas.

A Figura 41 demonstra a produção de Kleber.

Figura 41 - Aula de 06/04 realizada por Kleber.

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTO PÁSCOA

2) QUE O TÍTULO É: A ^{LHI}VELINHA, A GALINHA E OS OVOS DE

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA C

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:

(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁSCOA.

(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁSCOA. C

(C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.

(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁSCOA.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: A ^{VELHINHA}VELINHA A GALINHA E O COELHO

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):

A) A VELINHA: RECOLHE OS OVOS NUMA CESTA E PINTOU-OS C

B) O COELHO: AJUDOU A PINTAR OS OVOS E DISTRIBUIU-OS PARA AS CRIANÇAS C

C) A GALINHA: BOTOU MUITOS OVOS C

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): QUANDO A GALINHA BOTOU UM OVO MULTICOLORIDO C

Fonte: Acervo da autora.

Kleber, também, era alfabetizado e aluno assíduo nas aulas online, entregando todas as atividades durante o ensino remoto emergencial e recebendo o acompanhamento da mãe nas aulas.

Neste compartilhamento das atividades, é possível notar que todas as crianças, até o momento, escreveram Velhinha sem utilizar o H. Quando recebi os materiais e fiz essa análise, a sequência didática da aula já havia sido concluída, mas, ainda assim, eu trouxe para discussão, com o grupo, as diferenças no significado de uma palavra com e sem o H, fazendo-os perceber que o que escreveram não estava em consonância com o que gostariam de dizer. O padrão de Kleber, também, foi observado em outros alunos, como, por exemplo, Priscila.

A Figura 42, a seguir, contempla a atividade entregue por Cauã, que, apesar de classificado como alfabetizado na avaliação diagnóstica, apresentou diversas omissões em atividade remota.

Figura 42 - Aula de 06/04 realizada por Cauã.

1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTO

2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA, A GALINHA E OS OVOS DE PÁSCOA

3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA

4) A HISTÓRIA ACONTECEU:
 (A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁSCOA.
 (B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁSCOA.
 (C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.
 (D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁSCOA.

5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: A VELHINHA E A GALINHA E COELHO

6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):
 A) A VELHINHA: RECOLHEU E PINTOU
RECOLHEU OS OVOS E PINTOU
 B) O COELHO: DISTRIBUIU OS OVOS
 C) A GALINHA: A GALINA A UROA PINTA BOTAVA OS OVOS

7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): A GALINHA BOTOU O OVO MULTICOLORIDO
A GALINHA BOTOU O OVO MULTICOLORIDO

Fonte: Acervo da autora.

No início, Cauã mostrava-se participativo em aula, depois se afastou, e quando estávamos prestes a retornar ao ensino presencial, voltou a participar. Sabe-se que, durante o ano, a família sofreu a perda de sua avó por outras razões que não a covid-19 e isso afetou o desempenho do aluno. Sua mãe passou por problemas psicológicos e não conseguia auxiliá-lo na entrada às aulas e na realização das propostas. Tivemos pouca devolutiva de suas atividades impressas e, quando as recebíamos, elas vinham incompletas.

O aluno, também, apresentou uma regressão no nível de escrita se comparado com a avaliação diagnóstica feita pela escola. Na primeira avaliação, estava com nível de escrita alfabético, mas, recebendo as devolutivas, oscilava entre o alfabético e o silábico-alfabético. Era uma criança adorável e com muito potencial, mas, infelizmente, o momento e as situações vividas pela família estavam fora de controle para eles e para nós, enquanto suporte.

Os alunos Júnior e Caroline, não alfabetizados, não deram a devolutiva dessa aula para a correção, por esse motivo, não foi possível apresentar e analisar as propostas. Caroline não tinha acesso à internet e, em uma família de analfabetos, não recebia suporte nas atividades impressas. Ofereci-lhes minha internet, tendo em vista a proximidade entre as casas, todavia estas não possuíam o equipamento para fazer a conexão.

Assim, a aluna não frequentou o ensino remoto, não entregou nenhuma das atividades no período e tinha histórico de muitas faltas em seu primeiro ano, quando o ensino ainda era presencial. Já no caso de Júnior, um aluno recém-chegado na escola, fora extremamente faltoso no primeiro ano. Sua mãe teve dificuldades para se conectar às aulas e, diante da recusa de receber a professora em casa, esta agendou uma conversa de vídeo pelo *WhatsApp*. Com o auxílio, conseguiu acessar, porém, o aluno participou apenas de uma aula online, não entregando os materiais impressos e a devolutiva familiar era pequena.

Além das propostas de compreensão, solicitamos uma produção textual por semana para as crianças, mas recebíamos essas atividades ²¹sem registros, ou seja, não eram realizadas. Fomos evidenciando com as crianças, ao longo das aulas, a importância desse registro e dessa elaboração de pensamento para o desenvolvimento delas.

Ademais, apesar de as análises desta tese serem focadas nas produções de leitura e escrita, também serão apresentados dados referentes às aulas de matemática, para melhor contextualizar a situação vivida na época, detalhar a condição dos alunos e explanar os impactos causados pelo ensino remoto e porque, a leitura e escrita estão envolvidas na Matemática.

Em matemática, como retratado na avaliação diagnóstica, o desempenho das crianças estava aquém do esperado. Na rede municipal de ensino em que atuamos, utilizamos as Etapas de Polya (1995) para a resolução de situações-problema, pois todas as habilidades devem ser contempladas por meio de situações-problema, e não apenas com a operação e exercícios de fixação.

Como o trabalho envolve situações-problemas, em que as crianças precisam ler e compreender a ideia para aplicarem a técnica operatória adequada, trouxe os dados para melhor exemplificar as reservas cognitivas das crianças em relação à leitura e escrita, visíveis também na matemática, pois, por não compreenderem o que deveriam fazer para resolver as situações-problema, seus registros não atingiam o objetivo.

²¹ Em todas as semanas as famílias buscavam o material impresso das aulas na escola e, esses, tinham aproximadamente 40 páginas. Dentre eles, havia a proposta de produção textual. Quando as famílias entregavam na semana seguinte as atividades realizadas e eu ia corrigir, normalmente, faltava completar a atividade de produção de texto.

Dessa forma, uma arte foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do município, com as etapas de resolução de problemas. Assim, uma das aulas de matemática da primeira semana, apresentada anteriormente e como modelo das aulas remotas, será reapresentada aqui para explorarmos de acordo com as devolutivas das crianças.

Figura 43 - Proposta de aula de matemática do dia 07/04/2021.






COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA
PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA VAMOS TRABALHAR COM SITUAÇÕES-PROBLEMA ENVOLVENDO A ADIÇÃO.

ORIENTAÇÃO

LEIA PARA A CRIANÇA APONTANDO COM O DEDO ONDE ESTÁ LENDO, PARA QUE ELA IDENTIFIQUE E SE APROPRIE DA LINGUAGEM ESCRITA E NUMERAL, DE FORMA A VER E ENTENDER TAMBÉM COMO ARMAR E EFETUAR A CONTA.

HOJE VOLTAREMOS A RESOLVER SITUAÇÕES-PROBLEMAS ENVOLVENDO A ADIÇÃO. VAMOS LEMBRAR DAS ETAPAS DE RESOLUÇÃO E COMO ARMAMOS A CONTA?

Etapas para resolução de situações-problema

	1º Passo: Ler o problema duas vezes, com calma e atenção.
	2º Passo: Grifar a pergunta do problema.
	3º Passo: Circular os números que serão usados.
	4º Passo: Pintar a palavra-chave que dá pista do que fazer para resolver.
	5º Passo: Definir a forma de resolver (Qual conta irá realizar? Faça um desenho ou esquema.)
	6º Passo: Resolver o problema como pensou e conferir o resultado.
	7º Passo: Dar a resposta do problema.

Fonte: Acervo da autora.

As propostas das atividades impressas sempre se iniciavam com orientação aos pais/responsáveis sobre como proceder de forma a auxiliar a criança, e trazendo o máximo de informações de maneira clara e objetiva.

Antes das propostas de situações-problema, é apresentado um modelo do que se espera

que a criança realize. Todas estas etapas e orientações foram sendo aperfeiçoadas ao longo das aulas mediante um melhor domínio das ferramentas digitais, e a partir das devolutivas dos alunos e pais.

A Figura 44 retrata como os exemplos eram elaborados com o auxílio do *Paint*, para colaborar na compreensão, com as atividades no material impresso.

Figura 44 - Proposta de aula de matemática do dia 07/04 - 1.

EXEMPLO:
1) $134+123 = 257$

+	C	D	U
	1	3	4
	1	2	3
	2	5	7

1) RESPONDA AS SITUAÇÕES-PROBLEMA ABAIXO DE ACORDO COM AS ETAPAS ACIMA:

A) A ESCOLA DE JÚLIO ESTÁ VENDENDO RIFAS DE PÁScoa PARA AJUDAR A PAGAR AS DESPESAS DA ESCOLA. SUA SALA VENDEU 103 NÚMEROS E A OUTRA TURMA VENDEU 112. QUANTAS RIFAS AS DUAS SALAS VENDERAM JUNTAS?

RESPOSTA: _____

Fonte: Acervo da autora.

O foco dessa aula seria a operação de adição por meio de situações-problema, sendo que as crianças deveriam identificar qual operação estava sendo exigida, as condições do problema para, assim, resolver a conta e indicar a resposta.

A Figura 45 demonstra algumas situações-problemas propostas para as crianças durante o ensino remoto emergencial.

Figura 45 - Proposta de aula de matemática do dia 07/04 - 2.

B) A TURMA A DO TERCEIRO ANO DA ESCOLA DE MIRELLA RECEBEU 23 OVOS DE PÁSCOA PARA DISTRIBUIR PARA OS ALUNOS E A TURMA B RECEBEU 25 OVOS.

QUANTOS OVOS DE PÁSCOA OS TERCEIROS ANOS RECEBERAM?

RESPOSTA: _____

C) O COELHO DA PÁSCOA TEVE MUITAS ENTREGAS PARA FAZER. EM UMA CESTA ELE TINHA 251 OVOS E EM OUTRA CESTA 127.

QUANTOS OVOS ELE DISTRIBUIU?

RESPOSTA: _____

D) THAYNÁ É A ÚNICA CRIANÇA DE SUA FAMÍLIA, POR ISSO GANHA MUITOS OVOS DE PÁSCOA. ELA JÁ TINHA RECEBIDO 7 OVOS E SUA TIA TROUXE MAIS 2.

COM QUANTOS OVOS DE PÁSCOA THAYNÁ FICOU?

RESPOSTA: _____

Fonte: Acervo da autora.

Mesclamos, nas situações-problema, numerais menores e maiores para sua resolução. Isso ocorreu por duas questões: a) para atender a proposta municipal, que previa para os alunos identificar e realizar operações com números maiores de 100 e menores que 500, porém, percebendo as dificuldades na avaliação diagnóstica, propusemos situações com números menores, para b) compreendermos se a dificuldade estava na técnica operatória, servindo, também, como novo diagnóstico para nós.

Algo evidenciado durante a devolutiva das atividades, principalmente nas que envolviam a matemática, era que os pais, para computarem a presença da criança na aula (pois ainda que as atividades só fossem entregues de forma impressa, a presença era computada), acabaram realizando as atividades pelas crianças, e não com elas. Isso ficava nítido com as crianças não alfabetizadas, principalmente com as que não participavam das aulas remotas. A Figura 46 é a devolutiva de uma das atividades de Miguel, que demonstra essa interferência direta da família:

Figura 46 - Aula de 07/04 realizada por Miguel

A) A ESCOLA DE JÚLIO ESTÁ VENDENDO RIFAS DE PÁSCOA PARA AJUDAR A PAGAR AS DESPESAS DA ESCOLA. SUA SALA VENDEU 103 NÚMEROS E A OUTRA TURMA VENDEU 112. QUANTAS RIFAS AS DUAS SALAS VENDERAM JUNTAS?

$$\begin{array}{r} 203 \\ + 112 \\ \hline 215 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 215 \\ - 112 \\ \hline 103 \end{array}$$

RESPOSTA: VENDERAM 215 RIFA

B) A TURMA A DO TERCEIRO ANO DA ESCOLA DE MIRELLA RECEBEU 23 OVOS DE PÁSCOA PARA DISTRIBUIR PARA OS ALUNOS E A TURMA B RECEBEU 25 OVOS. QUANTOS OVOS DE PÁSCOA OS TERCEIROS ANOS RECEBERAM?

$$\begin{array}{r} D | U \\ + 23 \\ \hline 48 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} D | U \\ - 48 \\ \hline 25 \end{array}$$

RESPOSTA: RECEBERAM 48 OVOS DE PASCOA

C) O COELHO DA PÁSCOA TEVE MUITAS ENTREGAS PARA FAZER. EM UMA CESTA ELE TINHA 25 OVOS E EM OUTRA CESTA 127. QUANTOS OVOS ELE DISTRIBUIU?

$$\begin{array}{r} D | C | U \\ + 251 \\ 127 \\ \hline 378 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} D | C | U \\ 378 \\ - 127 \\ \hline 251 \end{array}$$

RESPOSTA: ELE DISTRIBUIU 378 OVOS

Fonte: Acervo da autora.

Percebemos que a caligrafia empregada no numeral, na primeira atividade, se difere muito dos numerais das questões B e C. Além disso, o aluno participou da correção online dessa aula já que é possível identificar todo o esquema utilizado pela professora na correção da proposta, com a separação das casas decimais e com a verificação utilizando a operação inversa.

Nas atividades de Vitor, assim como nas de Miguel, este aspecto, também, era detectável, apesar de o aluno não frequentar as aulas. Podemos ver que o número 5 de Vitor, sempre que era representado por ele, apresentava escrita espelhada, e, na entrega das atividades, o número não trazia este formato. Além disso, a não participação do aluno se evidencia quando, em suas respostas, não há as marcações com as etapas realizadas juntamente com a professora na aula online.

Figura 47 - Aula de 07/04 realizada por Vitor

B) A TURMA A DO TERCEIRO ANO DA ESCOLA DE MIRELLA RECEBEU 23 OVOS DE PÁSCOA PARA DISTRIBUIR PARA OS ALUNOS E A TURMA B RECEBEU 25 OVOS.

QUANTOS OVOS DE PÁSCOA OS TERCEIROS ANOS RECEBERAM?

$\begin{array}{r} 23 \\ +23 \\ \hline 46 \end{array}$	+	$\begin{array}{r l} C & D \\ 2 & 5 \\ \hline 4 & 3 \end{array}$	✓
---	---	---	---

RESPOSTA: ELES RECEBERAM 48 OVOS

C) O COELHO DA PÁSCOA TEVE MUITAS ENTREGAS PARA FAZER. EM UMA CESTA ELE TINHA 251 OVOS E EM OUTRA CESTA 127.

QUANTOS OVOS ELE DISTRIBUIU?

$\begin{array}{r} 251 \\ +127 \\ \hline 378 \end{array}$	+	$\begin{array}{r l l} C & D & U \\ 2 & 5 & 1 \\ \hline 3 & 7 & 8 \end{array}$	✓
--	---	---	---

RESPOSTA: NA CESTA TÍNHA 378 OVOS

D) THAYNÁ É A ÚNICA CRIANÇA DE SUA FAMÍLIA, POR ISSO GANHA MUITOS OVOS DE PÁSCOA. ELA JÁ TINHA RECEBIDO 7 OVOS E SUA TIA TROUXE MAIS 2.

COM QUANTOS OVOS DE PÁSCOA THAYNÁ FICOU?

$\begin{array}{r} 7 \\ +2 \\ \hline 9 \end{array}$	+	$\begin{array}{r} 7 \\ 2 \\ \hline 9 \end{array}$	✓
--	---	---	---

RESPOSTA: ELA GANHOU 9 OVOS

Percebemos, também, a dificuldade no traçado do aluno, no qual a grafia aparecia com fortes marcações, diferente de quando era outra pessoa realizando. Não se trata, aqui, de culpabilizar os responsáveis por essas atitudes, mas de evidenciar as dificuldades das famílias que não conseguiam acessar as aulas ou que não compreendiam bem os conteúdos e, da mesma forma, se esforçavam para auxiliar os filhos durante esse ensino remoto.

Quando os alunos participavam das aulas, as marcações ficavam evidentes com o retorno das atividades impressas, assim como apresentado abaixo, com o aluno Kleber. Vimos que as etapas sugeridas nas orientações iniciais da atividade haviam sido seguidas.

Figura 48 - Aula de 07/04 realizada por Kleber

B) A TURMA A DO TERCEIRO ANO DA ESCOLA DE MIRELLA RECEBEU 23 OVOS DE PÁSCOA PARA DISTRIBUIR PARA OS ALUNOS E A TURMA B RECEBEU 25 OVOS.

QUANTOS OVOS DE PÁSCOA OS TERCEIROS ANOS RECEBERAM?

	D	U		D	U
+	2	3	-	4	8
	2	5		2	5
	4	8		2	3

RESPOSTA: RECEBERAM 48 OVOS

C) O COELHO DA PÁSCOA TEVE MUITAS ENTREGAS PARA FAZER. EM UMA CESTA ELE TINHA 251 OVOS E EM OUTRA CESTA 127.

QUANTOS OVOS ELE DISTRIBUIU?

	C	D	U		C	D	U
+	2	5	1	-	3	7	8
	1	2	7		2	5	1
	3	7	8		1	2	7

RESPOSTA: DISTRIBUIU 378 OVOS

Fonte: Acervo da autora.

Kleber era assíduo nas aulas remotas e, como podemos ver na devolutiva de sua atividade impressa, os passos sugeridos pelas Etapas de Polya foram seguidos. A rede de ensino

utiliza as etapas de Polya como base, pois, compreende que, se seguidas, o aluno conseguirá compreender o que se pede, identificando a operação que deve ser realizada para a resolução do problema. O que vivencio, na prática, mostra que sim, se a criança compreender que, seguindo as etapas as chances de erro diminuem, os resultados são realmente positivos, porém, há uma problemática, como em tudo o que é imposto: há alunos que fazem de modo mecânico, sem refletir e, por isso, num determinado enunciado, por exemplo, que haja excesso de dados, ou seja, um número no enunciado que não será necessário para a operação, costumam errar, pois, destacam todos os números e os utilizam para a resolução.

O professor deve, assim, estar atento ao modo como o aluno resolve o problema e deve indagá-lo quando houver respostas incorretas, não como forma de punição ou exposição, mas, para compreender o pensamento da criança no momento da compreensão do enunciado e da realização da operação, para identificar se a dificuldade está na compreensão do enunciado, na realização da técnica operatória, na reserva cognitiva conceitual de determinada operação. É preciso que o aluno seja consciente dos passos iniciais, até que consiga realizar de maneira mais autônoma, as propostas.

A partir de todo o exposto e, do esperado à época, o balanço da primeira semana no ensino remoto foi positivo, porém, é preciso abordar algumas questões pontuadas em minha autoavaliação semanal entregue à coordenação, a qual serve, também, como um diário de bordo de todas as ações conduzidas durante a semana.

Quadro 14 - Relatório da primeira semana de ensino remoto.

AVALIAÇÃO SEMANAL (05 A 09 DE ABRIL)

Tivemos nossa primeira semana com as novas orientações sendo implementadas. Foi muito desafiador gravar os vídeos, fazer com que as famílias consigam acessar os materiais na plataforma e também que consigam entrar para participar das aulas no Google Meet.

Nossa primeira aula teve a participação de 5 alunos: Andryelle, Josiane, Kleber, Priscila e Cauã. Como dito anteriormente, nossa dificuldade maior neste primeiro dia foi em relação ao acesso: os pais não sabiam bem onde entrar, mesmo com os vídeos de instruções enviados e com as orientações dadas. Ficamos em média 20m tentando conectar todos os alunos e a mãe do Miguel disse que neste dia não conseguiu entrar. Fui à casa dela e expliquei novamente como faria.

Em nossa segunda aula o Cauã não participou, os demais participaram e tivemos a entrada também do Miguel nas aulas.

Na aula de sexta-feira, os alunos da quinta-feira participaram: Miguel, Andryelle, Josiane, Kleber e Priscila.

Tive dificuldade na dosagem do tempo nesta primeira semana. A turma é boa, as crianças participam bastante das aulas, as mães acompanham, mas as crianças, em sua maioria, já vêm para a aula com a atividade pronta, então, nosso tempo que seria para a execução e correção, fica apenas para correção e discussão de possíveis dúvidas. ***Sempre acaba sobrando um tempo da aula.***

Tentei conversar com os demais pais sobre a participação e a mãe do Henrique me disse que estava comprando um chip, que ia deixar um celular com ele e que ele entraria na semana seguinte, a mãe do Cauã também disse que ele entraria e a mãe do Vitor disse que estava esquecendo de colocar o celular para despertar, mas que ele estava fazendo as atividades em casa com ela. A Caroline não tem acesso e o Júnior, a mãe estava com dificuldades e ficou de me retornar para agendarmos uma reunião.

Fonte: Acervo da autora.

É possível afirmar que a dificuldade vivenciada na primeira semana não foi só dos alunos, mas da professora pesquisadora, também. Como primeiro contato com o ensino remoto e com as crianças, havia incerteza e não sabíamos o que esperar: se as crianças participariam ou não; se trariam as atividades já prontas; se ficariam tímidas. A única aula desta semana em que o tempo foi cumprido em sua totalidade (2 horas), foi a primeira, mas, considerando que os pais demoraram 20 minutos para se conectar,, esse tempo, também, teria sido ocioso, não fosse a dificuldade do acesso.

Algumas mudanças foram feitas em minha prática em relação às aulas repassadas online. Nas duas primeiras semanas, eu, apenas, retomava, online, o conteúdo do dia com as crianças, porque havia o material em vídeo para acessar nas aulas de segunda e quarta. Com isso, sobrava cerca de meia hora de aula por dia, tendo em vista que as crianças já traziam a maioria das atividades realizadas. Sendo assim, comecei, então, ainda que tivesse a obrigatoriedade de postar as aulas em vídeo, a retomar, na terça, as aulas de segunda-feira e cumprir todo o conteúdo da semana nas aulas online. Assim, o tempo passou a se ajustar, sendo

necessário, em alguns momentos, extrapolar o tempo previsto da aula, chegando a quase três horas de duração.

Os vídeos, apesar de obrigatórios, não foram efetivos na sala em questão. As crianças não acessavam e, quando o faziam, os pais relataram que não mantinham a atenção ou não conseguiam acompanhar o ritmo de explicação para a realização das atividades. Assim, preferiam aguardar as aulas online para fazerem as propostas e tirarem suas dúvidas.

Com o tempo, as crianças foram deixando para fazer as atividades propostas somente durante o atendimento online, o que demandou mais tempo, pois precisava esperar que fizessem a sua versão, me mostrassem como haviam feito, para que somente depois eu apresentasse a correção. Apesar de mais demorado, achei esse método mais efetivo, pois as dificuldades de cada um começavam a se tornar mais claras, não evidentes anteriormente, quando os pais as auxiliavam.

4.3- O ensino das estratégias de compreensão leitora durante o ensino remoto

A escola em que a pesquisa foi realizada, por ser de tempo integral, possuía as oficinas de enriquecimento curricular. Uma das oficinas chamava-se Estratégias de Leitura e tinha como foco o ensino das estratégias de compreensão leitora, baseada nos estudos dos norte-americanos, mas difundidos no Brasil pelas autoras apresentadas neste trabalho, Girotto e Souza (2010).

Como ensino emergencial remoto, uma de nossas aulas deveria conter o ensino de uma das estratégias. Como defensora desse ensino, busquei, ao longo do ano, além de ofertar o arquivo com o livro pelo *WhatsApp* (meio em que os pais mais acessavam as informações), gravar vídeos explicando a estratégia do dia e realizando a transmissão vocal do texto, dialogando com as crianças como se elas estivessem interagindo comigo. Nesses momentos, as crianças tiveram acesso aos livros com as letras em formato de imprensa, algo incomum nas propostas de atividades, tendo em vista a realidade cultural escolar.

A primeira proposta de estratégia para as crianças neste ano foi a Conexão texto-texto, portanto, elas deveriam, a partir do texto ofertado “*Ervilina e o príncês*”, de Sylvia Orthof, lembrar-se de outros textos, desenhos animados, filmes ou novelas que conhecessem. Um vídeo foi gravado e postado nas plataformas, e, também, realizei a leitura com a turma durante nossos encontros remotos. Nesta ocasião, os presentes realizaram o registro no quadro-âncora proposto pelas autoras no livro (Girotto; Souza, 2010).

Figura 49 - Primeira estratégia de leitura proposta - Conexão texto-texto.

COMPONENTE CURRICULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

ANO: 3º ANO

DATA: 12/04/2021

PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA SERÁ TRABALHADA A ESTRATÉGIA DE LEITURA “CONEXÃO TEXTO-TEXTO”.

ORIENTAÇÃO

FAMÍLIA, LEIA A EXPLICAÇÃO PARA AS CRIANÇAS, SEMPRE APONTANDO COM O DEDO A PALAVRA QUE VOCÊS ESTÃO LENDO PARA QUE ELAS POSSAM IR RECONHECENDO AO LONGO DO TEMPO. DEPOIS, ACESSEM O VÍDEO COM A LEITURA DA HISTÓRIA PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE.

QUERIDOS ALUNOS, HOJE VAMOS COMEÇAR A TRABALHAR AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOVAMENTE, COMO VOCÊS APRENDERAM COM A PROFESSORA CAROL ANO PASSADO NA OFICINA. A ESTRATÉGIA ESCOLHIDA DE HOJE É A CONEXÃO TEXTO-TEXTO. VAMOS NOS LEMBRAR DE COMO REALIZÁ-LA?

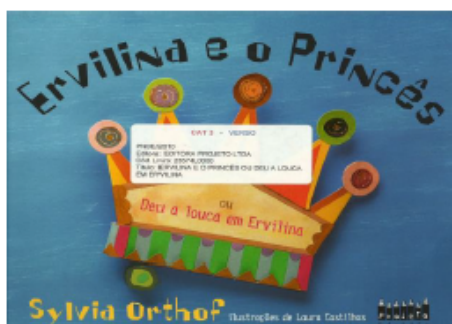
CONEXÃO TEXTO-TEXTO

NESTA ESTRATÉGIA, COMO O NOME SUGERE, NÓS PRECISAMOS ATIVAR TODOS OS NOSSOS CONHECIMENTOS PASSADOS DE HISTÓRIAS QUE CONHECEMOS PARA TENTARMOS CONECTAR COM A HISTÓRIA LIDA AGORA.

POR EXEMPLO, QUANDO VAMOS LER A HISTÓRIA CHAPEUZINHO AMARELO, DE CHICO BUARQUE, O NOME ME LEMBRA A HISTÓRIA QUE TODOS CONHECEMOS DA CHAPEUZINHO VERMELHO. FIZ UMA CONEXÃO TEXTO-TEXTO A PARTIR DO TÍTULO DO TEXTO, MAS QUALQUER PALAVRA OU IMAGEM DO LIVRO PODE ME AJUDAR A FAZER CONEXÕES. VIRAM COMO É FÁCIL? VAMOS TENTAR FAZER?

A PROFESSORA ESCOLHEU UMA HISTÓRIA QUE ADORA PARA VOCÊS. TENHO CERTEZA QUE IRÃO SE DIVERTIR LENDO, ELA SE CHAMA “A ERVILINA E O PRINCÊS” E QUEM ESCREVEU A HISTÓRIA FOI A AUTORA SYLVIA ORTHOF, UMA BRASILEIRA.

ENQUANTO VOCÊS ESTIVEREM LENDO, QUERO QUE ESCREVAM NO QUADRO ABAIXO AS CONEXÕES QUE FOREM FAZENDO. VEJAM UM EXEMPLO QUE A PROFESSORA FEZ E CONTINUEM ABAIXO.



Fonte: Acervo da autora.

Com o distanciamento do tempo, vejo o quanto a redação poderia ter sido aprimorada de modo a deixar os procedimentos mais claros para os estudantes e famílias, mas compreendo que esse é um processo recorrente na escrita de textos: quando retomamos, conseguimos observar detalhes antes não vistos e realizar os ajustes. Dentro da demanda daquele tempo e da

professora que era, foi o melhor que pude oferecer e sei que o mesmo acontecerá daqui alguns anos com a presente tese.

A quantidade de conexões feitas pelos alunos me surpreendeu já que, como professores, temos a sensação de a escola ser a única responsável pela formação e oferta de livros e histórias para as crianças. Em muitos casos, isso pode ser a realidade, mas com estes meus alunos havia um bom repertório literário, mesmo com o não comparecimento à escola no ano anterior. Trago as respostas registradas por Kleber, na Figura 50.

Figura 50 - Quadro âncora - Conexão texto-texto - Registro de Kleber.

PALAVRA OU IMAGEM	CONEXÃO TEXTO-TEXTO	POR QUE ME LEMBREI DISSO?
SYLVIA ORTHOF.	SE AS COISAS FOSSEM MÃES.	AO LER O NOME DA AUTORA ME LEMBREI DE OUTRA HISTÓRIA QUE SE CONHECIA DELA, QUE SE CHAMAVA "SE AS COISAS FOSSEM MÃES".
CAVALO	SPIRIT	JÁ VI O FILME
PATO	O PATINHO FEIO	JÁ LI O LIVRO
BRUXA	A BELA ADORMECIDA	JÁ VI O FILME
PRINCES PRESSO NO CASTELO	RAPONZEL	JÁ LI O LIVRO
ERVILINA ESFARAPADA	CINDERELA	JÁ VI O FILME
AS OVELHAS	O LOBO E A OVELHA	MEU IRMÃO JÁ LEU O LIVRO
		ADOREI SUAS CONEXÕES

Fonte: Acervo da autora.

Kleber deu respostas adequadas, tendo em vista que utilizou as palavras do texto e fez

conexões com histórias e filmes que realmente apresentavam esses elementos. Vale ressaltar o fato de sua constituição leitora ter acontecido por meio de sua própria vivência, quando cita que leu o livro ou viu o filme e, também, no contato com seu irmão, porque uma das conexões teve a mediação da transmissão oral do irmão.

Como professores, precisamos ser leitores de histórias, modelos leitores, tanto para termos condições de ofertarmos bons textos, que instiguem os alunos, quanto para conseguirmos analisar os registros que trazem ao responderem o quadro. Se o professor não conhecer as histórias registradas, como saberá se o aluno realmente conseguiu estabelecer conexões adequadas? Não é porque as respostas são pessoais que podemos aceitar qualquer registro.

Após alguns dias, perto do dia das mães, propus uma Conexão texto-leitor para a turma, a partir do livro “Se as coisas fossem mães”, de Sylvia Orthof, mesma autora do livro anterior. No material impresso que era oferecido a todas as crianças, esperava-se um breve resumo da estratégia, de modo que as crianças e família que não acessavam as aulas remotas pudessem compreender o objetivo. Abaixo, retrato o material elaborado para as crianças:

Figura 51 - Estratégia de leitura Conexão texto-leitor “Se as coisas fossem mães.”

COMPONETE CURRICULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
ANO: 3º ANO
DATA: 10/05/2021
PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA TRABALHAREMOS A ESTRATÉGIA CONEXÃO TEXTO-LEITOR.

ORIENTAÇÃO
LEIA AS PALAVRAS PASSANDO COM O DEDO PARA QUE A CRIANÇA VÁ ACOMPANHANDO A LEITURA E POSSA IR RECONHECENDO AS LETRAS.

CONEXÃO TEXTO-LEITOR

ASSIM COMO ESTUDAMOS ANTES NA CONEXÃO TEXTO-TEXTO, A ESTRATÉGIA CONEXÃO TEXTO-LEITOR TAMBÉM FAZ PARTE DE CONECTARMOS O TEXTO LIDO COM ALGUMA COISA, NESTE CASO, VAMOS CONECTAR COM ACONTECIMENTOS E SENTIMENTOS DE NOSSA VIDA. ENTÃO, QUANDO VOCÊ LER ALGUMA PALAVRA, VER ALGUMA IMAGEM OU APÓS A LEITURA DE TODO O TEXTO SE RECORDAR DE ALGO OCORRIDO EM SUA VIDA, VOCÊ DEVE ESCREVER QUAL OU QUAIS CONEXÕES VOCÊ FEZ.

HOJE NÓS VAMOS LER UMA HISTÓRIA MUITO ESPECIAL EM COMEMORAÇÃO AO DIA DAS MÃES, QUE SERÁ DOMINGO. MÃE É A PESSOA QUE CUIDA DE NÓS, PODE SER A TIA, A AVÓ, O AVÔ, O TIO, O PAI OU A PRÓPRIA MÃE. ESTA HISTÓRIA SE CHAMA “SE AS COISAS FOSSEM MÃES”, DA AUTORA SYLVIA ORTHOF, QUE ESCREVEU A HISTÓRIA QUE LEMOS HÁ ALGUMAS SEMANAS “ERVILINA E O PRINCÊS”.

LEIA A HISTÓRIA QUE A PROFESSORA COLOCARÁ NA PLATAFORMA E ENVIARÁ NO CELULAR DOS SEUS PAIS E RESPONDA:

O QUE VOCÊ ACHA QUE SUA MÃE SERIA? O QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM SUA MÃE? ESCREVA O NOME DELA AQUI TAMBÉM. A MÃE DA PROFESSORA YNGRID SE CHAMA DANIELLE RENATA, MAS TODOS A CONHECEM COMO RENATA. EU ACHO QUE ELA SERIA UM AGASALHO EM DIA DE INVERNO, POIS ELA AQUECE E CUIDA DE TODOS QUE ESTÃO À SUA VOLTA.

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

Fonte: Acervo da autora.

No livro das autoras, há quadros-âncora, como utilizado na conexão texto-texto: folhas do pensar, formulários, entre outros exemplos, como indicação para o registro das estratégias. Por conta do distanciamento e por não ter contato integral com todas as crianças, a modelação não era, muitas vezes, possível, e, dessa forma, algumas propostas foram simplificadas para que sua realização se desse com pouca ou nenhuma necessidade de mediação do adulto ou do professor.

As estratégias de leitura promoviam um grande envolvimento dos alunos. Especificamente nesta, conseguimos fazer a leitura do livro e as mediações durante a aula *online*. Assim, lemos o livro e, depois de minha conexão, já anunciada na atividade, eles fizeram as suas próprias, como ilustram as Figuras 52 e 53.

Figura 52 - Conexão texto-leitor realizada pelos alunos Miguel, Henrique, Cauã e Josiane.

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

A MINHA MÃE É MARAVILHOSA E CUIDAR MUITO BEM DE MIM ^{FAZ} MUITAS COISAS GOSTOSAS PARA MIM COMER

Resposta de Miguel QUE LEGAL ♡

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

O NOME DA MINHA MÃE [REDACTED] GOSTO DO CARINHO DA MINHA MÃE, PRA MIM MINHA MÃE É IGUAL UMA LÂMPADA PORQUE ELA SEMPRE ME ILUMINA

Resposta de Henrique QUE LINDO, [REDACTED] ♡

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

ÀS VEZES BRAVA MAS CUIDA DE MIM QUER ME ENSINAR A SER SE MELHOR. → ISSO É IMPORTANTE!

Resposta de Cauã

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

MINHA MÃE SE CHAMA [REDACTED] MAS TODOS CHAMA DE [REDACTED] ELA SERIA UMA FADA, PORQUE ELA NOS TRÁS ALEGRIA TODO DIA ♡

Resposta de Josiane ♡ QUE AMOR ♡

Fonte: Acervo da autora.

Figura 53 - Conexão texto-leitor realizada pelos alunos Priscila e Kleber.

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

MINHA MÃE É BONITA, CUIDA MUITO BEM DE MIM E DO MEU IRMÃO E DO MEU PAI, E COZINHA MUITO BEM.

Resposta de Priscila QUE DELÍCIA! ♡

AGORA ME CONTE SOBRE A SUA MÃE:

MÃE URSO, PORQUE É PROTETORA

Resposta de Kleber QUE LINDO! ♡

Fonte: Acervo da autora.

Apesar de a aluna Andryelle ter entregue as propostas da semana em questão, a atividade específica de estratégia de leitura não estava anexada. Percebemos que houve uma falha na impressão dos versos de suas atividades dessa semana, algo que, por vezes, ocorria na escola, devido à alta demanda de impressão para um único equipamento.

A partir do registro das crianças, nota-se que o trabalho com as estratégias não se trata apenas de compreender o enunciado posto pelo autor do texto e demonstrar sua compreensão, como muitas vezes fazemos ao explorar as habilidades leitoras, de forma a exigir uma resposta padronizada das crianças. Essa necessidade pode ser vislumbrada para a escola, nos momentos de avaliação, porém, não devemos ofertar somente isso aos estudantes.

Ao abordar as estratégias, fica evidente a diversidade possível nos registros feitos em uma mesma sala, de modo coerente, de forma a não exigirmos uma resposta padronizada, como no ensino tradicional. Isso ocorre nas estratégias, pois as crianças são livres para se expressar a partir de suas vivências e seus conhecimentos prévios (Arena, 2010). Assim, nós, professores, temos como papel o de mediar, orientar para que os alunos façam conexões, questões, inferências adequadas, e, também, somos surpreendidos com suas respostas e conexões, pois vemos o quão criativos podem ser. Passamos a conhecê-los melhor, visto que falam sobre si mesmos, seus sentimentos, vivências, conhecimentos acerca do mundo e de outros textos. É possível que o professor conheça a zona de desenvolvimento real, para atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Outra estratégia realizada com as crianças foi a de inferência, com o livro “*Balela*”, de Jon Scieszka e Lane Smith. Nela, a proposta era que as crianças formulassem suas hipóteses acerca de palavras desconhecidas que eram apresentadas no livro.

Figura 54 - Estratégia de leitura Inferência com o livro Balela

COMPONENTE CURRICULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

ANO: 3º ANO

DATA: 14/06/2021

PROPOSTA DE ATIVIDADE: NESTA AULA TRABALHAREMOS A ESTRATÉGIA INFERÊNCIA.

ORIENTAÇÃO: LEIA AS PALAVRAS APONTANDO COM O DEDO PARA QUE A CRIANÇA VÁ ACOMPANHANDO A LEITURA E POSSA IR RECONHECENDO AS PALAVRAS.

CRIANÇAS, HOJE VAMOS APRENDER O QUE É A ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA.

INFERÊNCIA

A ESTRATÉGIA INFERÊNCIA SE PARECE MUITO COM A ESTRATÉGIA DE ANTECIPAÇÃO QUE FIZEMOS NAS SEMANAS ANTERIORES. ALÉM DE TENTAR ANTECIPAR O QUE PODE ACONTECER NA HISTÓRIA, NA INFERÊNCIA NÓS PODEMOS TENTAR ENTENDER UMA PALAVRA DESCONHECIDA A PARTIR DO CONTEXTO DO TEXTO OU DAS ILUSTRAÇÕES.

VAMOS LER O LIVRO BALELA, DOS AUTORES JON SCIEZKA E LANE SMITH.

A PROFESSORA VAI DAR UM EXEMPLO COM AS PRIMEIRAS PÁGINAS PARA VOCÊS SEGUIREM FAZENDO SUAS INFERÊNCIAS.



PALAVRA DESCONHECIDA	O QUE ACHO QUE É	ACERTEI? SE NÃO, QUAL É A PALAVRA CORRETA?
BALELA	CONVERSA "FIADA"	ERREI É O NOME DO PERSONAGEM.

Fonte: Acervo da autora.

Num primeiro momento, no registro impresso, fiz as minhas anotações, como se fosse a modelação citada na oficina (Giroto; Souza, 2010). Em seguida, deixei o espaço para que as crianças fizessem seus próprios registros, como mostrarei na figura adiante, procedimento que considerei necessário dada a não participação de todos os alunos nas aulas *online*. Esta se constituía uma maneira de promover o entendimento para a realização da atividade.

É notável que, com os alunos participantes das aulas, a exploração era mais enriquecedora. Havia tempo para explorar a capa do livro, contextualizar a obra, autor, ilustrador, bem como realizar a modelação, explicando a estratégia eleita para o dia e transformando os pensamentos em palavras, de forma a esclarecer como a estratégia se realizava enquanto a professora transmitia o texto.

Na figura a seguir, temos os registros de Andryelle.

Figura 55 - Registro feito por Andryelle na estratégia de leitura Inferência.

PALAVRA DESCONHECIDA	O QUE ACHO QUE É	ACERTEI? SE NÃO, QUAL É A PALAVRA CORRETA?
ZIMULIS	LÁPIS	SIM

AGORA É COM VOCÊ! SIGA A LEITURA E TENDE DESVENDAR AS PALAVRAS. DEPOIS A PROFESSORA VAI MANDAR AS RESPOSTAS CORRETAS PARA VOCÊS.

PALAVRA DESCONHECIDA	O QUE ACHO QUE É	ACERTEI? SE NÃO, QUAL É A PALAVRA CORRETA?
DESKI	MYHILA	NÃO, ESCRIVA NINHA
SZKOŁA	ESCOLA	SIM
RAZZO	TORRE	NÃO, FOGUETE
PODD	PLACA DE ANULCO	NÃO, PORTA
BUTICUNA	POTÃO	SIM
ASTROSUS	PLANETA ASTRONAUTA	NÃO, AZARADO
PIKSAS	PRADAS	NÃO, FIGURA
GUIADRAMAS	COM DRAMAS	NÃO, DIAGRAMAS
CULCALOS	MEL, CALCANÇO	SIM
KUNINGAS	REI	SIM
BLASSA	NAVE ESPACIAL	NÃO, PISTOLA
DISCO VOADOR	DISCO VOADOR	SIM
ERACASSER	ERACASSO	NÃO, ESTRACALHAR
UYARAKA	FOGETE	NÃO, PEDRA
ZERPLATZEN	ESPATIFAR NO CÃO	SIM
SPEEL PLAATS	OCEANO	NÃO, PARQUINHO

FOI MUITO BEM,

Fonte: Acervo da autora.

Por meio de suas respostas, nota-se que, nem sempre, as inferências são assertivas, e nem era a pretensão, tendo em vista que há outras formas de realizar inferências, conforme

exposto em item específico. O objetivo principal era que as crianças buscassem pistas no texto e nas ilustrações para compreender o texto.

Como leitores mais experientes, ao realizarmos uma leitura, nem sempre recorremos ao dicionário ao desconhecer uma palavra, buscamos compreender a palavra por meio do contexto, retomamos uma frase, um trecho, a ideia do autor, na busca de elementos que nos possibilitem compreender o significado.

Nesse momento, para introduzir essa estratégia, utilizei um livro que oferecia um bom suporte de imagens, auxiliando as crianças no acerto. No entanto, em discussões realizadas durante as aulas, retomei que essa atitude é comum nas práticas leitoras, mas nem sempre os textos a que temos contato nos dão dicas pelas imagens. Se for um texto informativo, por exemplo, ou um relato de algum acontecimento do passado, temos que nos atentar às pistas do próprio texto para buscar sentido e compreensão.

Essa foi uma estratégia que as crianças tiveram mais dificuldade de realizar, porque estavam acostumadas a pesquisar as respostas nos *sites* de busca. A escolha do livro se deu exatamente por esse motivo, já que nele não haviam palavras desconhecidas da língua portuguesa, e sim em outras línguas e dialetos, dificultando a busca em sites, para que efetivamente realizassem a proposta.

Conforme demonstrado com a apresentação das figuras, é possível perceber que, mesmo com a proposta ocorrendo à distância, as crianças conseguiram compreender o proposto, realizando os registros de maneira adequada.

Outro processo importante, que está atrelado à leitura, mas depende de propostas e encaminhamento metodológico próprio, diz respeito à escrita. Apesar de apresentar alguns registros neste item, não me aprofundi no panorama geral da sala em relação à língua escrita. Assim, primeiro faço a explanação de minha base teórica relacionada ao processo de apropriação da escrita, para, em seguida, apresentar registros detalhados dos alunos.

5 – Ensinar a escrever: conceitos e práticas para a formação de pequenos escritores

A Escrita

Da poesia sai o verso
Do verso a construção
Da pena sai a tinta
Que expressa o coração.

Os dedos correm rápidos
O papel recebe o verso
O coração é o lápis
Escrevendo neste universo.

O poema exprime o sentimento
A mente vaga na imensidão
Os olhos escrevem no vento
Agradecendo a criação.

Sergio Antonio Meneghetti (s.a.)

A escrita possui, em sua história, diversas representações que se modificaram conforme as necessidades humanas. Se pensarmos nos primeiros registros feitos nos primórdios, veremos que o suporte e as ferramentas²² utilizadas para iniciar a representação por meio de grafemas se modificou muito até os dias atuais, e continua se modificando. Sobre a origem da própria palavra escrita, temos a seguinte definição, amparada pelo autor Passos:

A palavra escrita origina-se do latim *scripta* que significa escrever, seu conceito aceito de forma generalizada por vários autores é que a escrita é um conjunto de símbolos, sinais, caracteres, etc., adotados em um determinado sistema de representação gráfica. Em resumo, o registro das marcas em um suporte *que* possibilita a comunicação. (Passos, 2017, p. 17, grifos do autor, inclusão nossa)

Desse ponto de vista, a escrita se fundiu por uma necessidade humana, a de comunicar-se, deixar o registro de uma mensagem para outra pessoa. Retomando o exposto, ainda no início desta tese, não é à toa que bibliotecas e fontes de conhecimento historicamente acumulados sofram ataques em meio a confrontos em busca de poder.

Assim como a aquisição da linguagem oral, por volta dos 2-3 anos da criança, causa um profundo impacto em seu desenvolvimento, o domínio da leitura e da escrita geram ao ser humano uma capacidade superior cada vez mais elaborada. De acordo com Vygotsky, podemos

²² Quando nos referimos à suporte, queremos dizer o material em que o texto foi registrado, podendo ser pedra, árvore, livro, telas, outdoors, placas, panfletos, cartazes, camiseta, caneca, etc. As ferramentas seriam os materiais utilizados para objetivar essa registro: pena, caneta, lápis, pincel, dedos, entre outros.

imaginar a imensa transformação que se produz em todo o desenvolvimento da cultura humana da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita.” (Vygotsky, 1995, p. 197-198).

Quando a criança começa a ler, ela ganha novas possibilidades de enxergar o mundo sem o apoio de outra pessoa, é uma nova independência conquistada. Considerando que o acesso à cultura e à escola passou a ter regularidade há pouco tempo em nosso país, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada somente em 1996, percebemos o quanto a formação de grande parte dos adultos foi prejudicada. Grande parte desse público não completou os estudos de forma regular, passando, posteriormente, por supletivos, formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando encerravam o ciclo.

Ainda que muitos estejam à margem da cultura mais elaborada, atualmente, temos a lei que visa garantir o acesso à Educação das crianças desde os 4 anos, obrigatoriamente. Cabe à escola, sociedade e órgãos governamentais fazerem a LDB se valer. A apropriação da leitura e da escrita, como apontado acima, gera, não apenas, independência, mas poder de argumentação, de se posicionar frente a situações cotidianas.

Não é à toa que os governos mais tradicionais e conservadores investem pouco em Educação. Quanto menos pessoas argumentarem contra e compreenderem as façanhas, melhor para quem detém o poder. Por esse motivo, a Educação Libertadora de Paulo Freire não é interessante para o sistema, sendo o autor duramente criticado por determinada linha política. Arena (2020) apresenta discussões, em seu texto, acerca das influências do governo em nossas diretrizes para o trabalho com a alfabetização, inclusive, num período atualíssimo, partindo do ano de 2016.

Depois de anos sendo governados pela esquerda, após o golpe de 2016, passamos ao governo de extrema-direita, o qual conseguiu modificar alguns vocábulos em documentos que definiam a consciência fonológica das palavras como centro do trabalho com a alfabetização. Assim, um pequeno avanço conquistado com o construtivismo desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente do Brasil, recebeu uma invertida e voltamos, ao menos no papel, à relação grafema-fonema. (Arena, 2020).

Manguel (1997), ao apresentar a história da leitura, postula a necessidade que havia na Europa, até por volta do século XVII, da leitura em voz alta, pois, conforme iam transmitindo o texto em voz alta, conseguiam identificar onde começava ou terminava uma palavra, tendo

em vista que as palavras eram escritas seguidas umas das outras. Podemos notar, pelo exemplo abaixo, o quanto a falta de espaçamento nos incomoda.

*REALIZARUMALEITURAEMCAIXAALTAESEMOSESPAÇAMENTO
SÉUMDESAFIO.*

O tempo para a leitura é mais demorado, e o sentido, por vezes, não é dado ao que está transmitindo o texto, somente para quem o está ouvindo. O modo como a escrita se configurava diverge muito de nossa atualidade.

Contudo, tivemos uma grande revolução, pontuada por Bajard em diversos trabalhos (2007; 2010; 2016; 2021),

A partir do século V, monges irlandeses introduziram na escrita uma separação entre as palavras, como fazem as línguas semíticas. Esta separação se generalizou na forma do espaço em branco a partir do século X (Cavallo e Chartier, 2002). Graças a ela a palavra emerge da linha e se torna apreensível pelos olhos. Diferentemente da língua falada, na qual os signos sonoros são embutidos uns nos outros e não se dão a escutar isoladamente, o espaço em branco expôs ao olho do leitor uma *figura* que, ao se relacionar diretamente ao significado, se torna signo gráfico. Assim, o espaço em branco dota a escrita de signos *visíveis*. Não é mais necessário transpor as letras em sons e a partir daí transitar pelo signo sonoro para compreender a língua escrita. Ao se libertar da palavra sonora, a palavra escrita remete diretamente ao significado e se torna, por sua vez, arbitrária, do mesmo modo que a palavra semítica, japonesa ou chinesa”. (Bajard, 2016, p. 20).

Assim, nossos olhos conseguem facilmente identificar cada palavra e correspondê-la ao seu signo, diferente da língua sonora, em que as palavras saem de nossa boca sem pausas, como se fossem emendadas umas às outras.

“A escrita é linguagem e o texto não é constituído apenas de grafemas que remetem a fonemas mas possui o seu próprio sistema de signos gráficos passíveis de interpretação pelos olhos. A passagem do texto pela boca intervém depois do ato silencioso de compreensão: trata-se de compreender para pronunciar.” (Bajard, 2016, p. 14).

Por esse motivo, a aprendizagem baseada no método fônico promove a hipersegmentação ou hipossegmentação dos textos, pois, em vez de ensinarmos às crianças a grafia das palavras e a importância do espaço em branco, queremos ensinar o som e, ao pronunciarmos, as palavras saem emendadas. Na fala, não há o espaço em branco do texto para as crianças visualizarem.

Portanto, há, primeiramente, um emissor querendo transmitir alguma mensagem a um

destinatário. O emissor se esforça, busca escrever da maneira mais clara para que sua mensagem seja compreendida pelo destinatário. O destinatário, ao receber a mensagem, não sairá lendo-a em voz alta, – ainda que deva reproduzi-la depois em voz alta – a primeira leitura, de atribuição de sentido, é silenciosa. O emissor, ao escrever, não pensa na junção de sons que transmite a ideia a ser enviada, ele pensa no sentido.

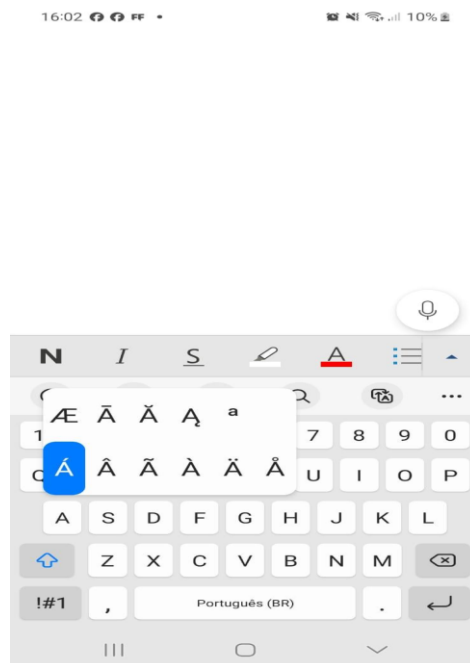
Dessa forma, “A apropriação da grafia é sempre realizada pelo signo. Nunca a matéria grafia é separada de sua função simbólica. A conquista do signo enraíza-se dentro de atos de linguagem e assume uma finalidade que podemos nomear discursiva.” (Bajard, 2021, p.51), e, por esse motivo, as crianças já identificam a grafia em embalagens de produtos que lhes interessam, como citado com o exemplo do Toddy anteriormente.

De acordo com o autor supracitado (Bajard, 2021, p. 24),

O leitor proficiente não recorre mais à transposição dos grafemas em fonemas para pedir socorro ao signo sonoro, como faz o analfabeto funcional. Ao extrair significado da configuração visual, ele se vale do *signo gráfico* que vincula duas instâncias, a primeira, material, acessível à visão, à segunda, mental.

Há, ainda, outra discussão trazida por Bajard, a partir da introdução de novas contribuições de estudos realizados por Gutemberg. A partir desse viés, deveríamos compreender não apenas as letras do alfabeto, mas todas as formas que elas podem assumir, com os acentos em sua grafia, assim como aparece em nossa tela, ao manejarmos os *smartphones*, considerando cada uma dessas unidades gráficas um caractere. Ao permanecermos com o dedo na letra “a” no teclado de um *smartphone*, por exemplo, nos é aberto um campo com outras possibilidades de escrita com essa letra, sendo doze modos de escrita na versão minúscula e doze modos na versão maiúscula.

Figura 56 - Exemplo dos caracteres no teclado de smartphones



Fonte: Acervo da autora.

Dessa forma, Bajard ressalta que devíamos pensar que não temos apenas 26 letras no alfabeto, mas uma gama de caracteres que ajudam a compor inúmeras palavras. Devido ao momento vivido e orientações dadas pelo município em que a pesquisa ocorreu, não foi possível, como apresentado, trabalhar com as crianças com a dupla caixa, explorando todos os caracteres. Coloco isso como falha no processo, pois, devido ao distanciamento e ao desconhecido, fiquei insegura de assumir minhas posturas teóricas à época e não ter bons resultados com as crianças. Por isso, faço já, minha autocrítica.

Em seu projeto Arrastão, em São Paulo, citado anteriormente, o autor destaca o quanto avançaram com a conquista da escrita pelo signo gráfico, ou seja, partindo dos olhos e refletindo junto das crianças. No projeto, os voluntários trabalham com a cerimônia do nome ²³com crianças a partir dos dois anos de idade e, ressaltando, sem o foco de alfabetizar crianças, mas de inseri-las no mundo dos códigos gráficos por meio daquilo que lhe é tão próprio e usual na escola, o nome.

Respeitamos as etapas de desenvolvimento infantil, mas, não podemos negar à criança o contato com o mundo letrado, pois é o mundo que ela encontra fora da escola. Além disso, identificamos as crianças na escola por seu nome e elas se identificam e se reconhecem no meio

²³ Para o autor, a cerimônia do nome marca a entrada da criança ao mundo da escrita, por meio da identificação de seu próprio nome, em meio a situações de uso do cotidiano. Faz parte da rotina organizacional da escola, mas não tem caráter didático para o aprendizado.

de tantas outras por seu nome, assim, precisam identificá-lo para guardar o seu material e encontrar seus pertences.

De acordo com Foucambert (2008, p. 97, grifos do autor), “Não se trata de introduzir a escrita à força, *basta não excluí-la* sob o pretexto duplo de que a criança não pode utilizá-la e de que prepararemos melhor sua aprendizagem em situações onde ela não se encontra.” Assim, as escolas de educação infantil não seriam espaços em que a escrita seria vetada, mas, a partir de propostas com sentido às crianças.

Bajard (2010), ao trabalhar com a cerimônia do nome, ressalta as escolhas que a criança faz para se identificar, primeiro por um desenho que ela escolhe para representá-la com o nome, depois por um totem com o nome e, por fim, só pelo seu nome. Enquanto isso, vai estabelecendo relações entre o seu nome e o de seus colegas, amparados pela professora.

Lembro-me de ouvir, quando criança, sobre a dificuldade que eu devia ter tido para me alfabetizar tendo em vista o meu nome e os caracteres que o compõe. Eu sempre dizia não ter tido, pois adorava o meu nome e o aprendi cedo e sem frustrações. Na ocasião, eu não compreendia o porquê, hoje compreendo. Como eu, Yngrid com Y, se fosse alfabetizada pelo método fônico, acertaria escrever o meu nome com a letra correta e sem o I após o D? Além disso, tinha o segundo nome Karolline: como ensinar por outra via o nome comumente escrito com C/A/, que formam o /CA/ de Casa, sendo que o meu se iniciava com o caractere K? Para complicar ainda mais àqueles que ensinam pelo método fônico, havia outra questão, os dois Ls. “Sua mãe caprichou”, diziam.

O autor ressalta que, ao alfabetizarmos pelo signo gráfico, dispensamos esses conflitos e discussões. Na escola, se eu tivesse tido uma xará, porém com a letra I no início de seu nome, eu não me confundiria com ela, porque saberia que meu nome se inicia com a letra Y, ainda que o valor sonoro entre as duas letras seja o mesmo. Isso é algo crucial para discutirmos, tendo em vista que, ao nos depararmos com o nosso nome incorreto, não nos reconhecemos, pois o nome é nossa identidade. Numa sala, com vários nomes e várias identidades, partir dessas discussões nos embasa adequadamente para a alfabetização, sem precisarmos recorrer aos sons individuais de cada letra.

Não podemos nos esquecer que

De fato, se existe uma “amarração” da palavra gráfica à palavra sonora, ela se realiza não por casamentos fiéis, mas por relações não recíprocas. Palavras sonoras e gráficas se apresentam como se estivessem fixadas entre si por pregos cujas cabeças são perceptíveis apenas por um lado - sonoro ou gráfico - e não como rebites com cabeças dos dois lados: [a] de *pato* se escreve /a/, mas /a/ de *antílope* não se pronuncia [a] e os três /a/ de *banana* não se pronunciam da mesma maneira.” (Bajard, 2016, p. 21-22, grifos do autor).

Por essa razão, quando nos deparamos com crianças sendo alfabetizadas, podemos notar que a palavra banana pode ser presenteada com acentos inexistentes “banãna”, mas há um avanço nesse caso, pois a criança já identifica que podemos representar as palavras por meio de muitos caracteres. A primeira sílaba, /na/, lembra o /ma/ de mãe, e se em um há acento, por que em outro não teria? “Assim, por ser diretamente ligado ao seu significado e por ser capaz de provocar uma mudança de sentido, o caractere se torna a unidade da escrita” (Bajard, 2016, p. 21).

Portanto, a língua escrita tal qual temos hoje, foi se ajustando às necessidades de seus usuários, tendo em vista, segundo Bakhtin (2003), que a língua é viva. Nossas práticas devem ir além de métodos tradicionais.

De acordo com Geraldi (2011, p. 64),

O exercício da redação na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas no sexto ano para novamente entregá-lo ao professor do sétimo ano, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança do sétimo ano passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”.

No texto, o autor discorre acerca de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas, nos Anos Iniciais, vemos que muitos dos temas e de suas recorrências ocorrem ano após ano na vida escolar das crianças.

Além disso, outro aspecto pontuado pelo autor trata da finalidade em escrever. Assim como exposto acima, leitores mergulham em textos com finalidades específicas, portanto, o mesmo deveria ocorrer com a escrita. Se a escrita se originou por conta da necessidade de comunicação, qual é o sentido de escrever na escola? Quais propostas estão sendo oportunizadas neste espaço para as crianças? De acordo com Geraldi,

Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua, é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele). (Geraldi, 2011, p. 65).

Desta forma, vemos que a escrita na escola tem caráter didatizante, desvinculando-se de sua função social, deixando de promover, assim, a necessidade e o motivo apontados acima.

Segundo Jolibert (1994a, p. 15-16),

É primordial que cada criança, durante toda a sua escolaridade como leitora e como produtora, faça a experiência:

- da *utilidade* e das diferentes *funções* da escrita: a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às intenções, subtende as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, etc.;
- do *poder* que dá um domínio suficiente da escrita: a escrita dá o poder de fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da Prefeitura, resolver um conflito com um monitor, fazer rir ou sonhar os companheiros com as histórias que se inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc.;
- do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (o prazer do “Ah!sim!...”), prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem-apresentado.

A oportunização de diferentes gêneros textuais e suas funções é essencial para as crianças, para que vejam as diversas maneiras existentes de escrever, e que a linguagem escrita, diferentemente da oral, tem as suas formalidades e precisamos saber como utilizá-la de acordo com a necessidade. Há, também, que ser apresentado o suporte, tendo em vista que, hoje em dia, o texto circula tanto em papéis impressos quanto em celulares, *tablets*, *notebooks*, *outdoors*, canecas, camisetas, etc.

Devemos ensinar as crianças que, apesar de meme e *remix* serem gêneros amados e venerados por elas, muitas vezes necessitam de um conhecimento prévio acerca do assunto para que se entenda a ironia, o efeito de humor implícito ou a fonte de onde fez aquele texto se tornar viral. Além disso, que os suportes das redes sociais, apesar de terem o poder de engajamento, dependendo da situação, exigem uma escrita coerente e coesa, por exemplo, ao expormos alguma indignação. Porém, há outras formas de lutarmos por nossos direitos, pois como Jolibert (1994a) pontuou de forma assertiva, a aquisição do domínio da língua escrita nos dá o poder e, com isso, podemos abrir requerimentos, reclamações em busca de nossos direitos.

Podemos, por meio de nossa escrita, expor a nossa arte, por meio da criação de poemas, textos narrativos, livros de receitas familiares, relatos pessoais, etc. Porém, como professores, devemos explicar às crianças que cada um desses textos compõem um gênero textual, e cada gênero textual tem a sua silhueta, o modelo a ser seguido para que o destinatário possa compreender o nosso objetivo com aquele texto. Além disso, em alguns gêneros e ao depender do destinatário, a linguagem precisa ser mais formal, com saudações e agradecimentos específicos.

Ao lançarmos nossos alunos a um texto, devemos prepará-los para tal, dando embasamento a respeito do gênero; a tipologia pertencente; sua finalidade; a silhueta; as palavras que fazem parte do léxico²⁴ do gênero apresentado; os marcadores temporais e espaciais; os substitutos anafóricos; a estrutura interna do texto; o destinatário; e, por fim, o suporte em que esse texto circula ou circulará. Vemos, portanto, que a elaboração de um texto exige, tanto do professor quanto do estudante, uma preparação minuciosa para que as condições de produção sejam dadas e os motivos fiquem claros aos estudantes, pois, lembrando, a atividade só ocorre quando há necessidade e motivação.

Jolibert (1994a) sugere que o professor, antes de propor uma produção textual aos alunos, elabore a ‘Trama de preparação do professor’.

²⁴ Para explicitar melhor o léxico, de acordo com a autora, são as palavras ou expressões comumente apresentadas em determinado gênero. Nos contos de fadas, por exemplo, iniciam-se as histórias com “Era uma vez” e finaliza-se com “E viveram felizes para sempre”. Além disso, há palavras que demarcam mudanças importantes na história “Certo dia encontrou com um lobo”. Quando vamos escrever uma carta de reclamação, temos que utilizar outro tipo de vocabulário (léxico). Normalmente iniciamos com a saudação “Excelentíssimo senhor prefeito” e finalizamos com “Certo de sua compreensão, aguardamos retorno”. As crianças precisam compreender que situação comunicativa exige um tipo de léxico.

Figura 57 - Trama de Preparação textual do professor

TRAMA DE PREPARAÇÃO DO PROFESSOR*	
TIPO DE TEXTO COLOCADO EM CANTEIRONA CLASSE	
1. REPRESENTAÇÃO PRÉVIA QUE EU ME FAÇO:	
• da situação de comunicação: os parâmetros determinantes.	
Destinatário (situação, poritário ou não) Enunciador (a que título?)	
Objetivo	
Intenção	
Objeto exato da comunicação (referencial)	
• sobre o produto final:	
Justificativa da escolha do tipo de texto em um leque de textos possíveis	
Aspecto geral do texto	
Escolha do material Suportes possíveis Instrumentos de escrita possíveis Custo financeiro (eventualmente)	
2. AS CARACTERÍSTICAS DO TEXTO QUE PREVEJO:	
• Estrutura de conjunto (superestrutural):	
Esquema tipológico ou "silhueta"	Organização interna
• Lingüística do texto:	
Funções dominantes organizadoras da linguagem	
Escolhas pertinentes para esse tipo de texto: — enunciação — (pessoas, espaço/tempo) — sistema dos tempos — léxico	
Coerência a ser buscada: — marcas de enunciação — advérbios e tempos — substitutos (anáforicos) — conectivos	
• Lingüística da frase (em seus aspectos mais freqüentes para esse tipo de texto).	
3. ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO METALINGÜÍSTICAS, consideradas desde a preparação ou a dadas depois da análise dos "primeiros lances" das crianças	

Fonte: Jolibert, 1994a, p. 20

Esta trama nos dá os subsídios necessários para o encaminhamento das aulas pré e pós produção de texto, tendo em vista que a manutenção do texto dos estudantes é tão importante quanto a sua primeira versão, e isso, também, deve ser ensinado.

As crianças imaginam que nós, adultos, dominantes da língua escrita, simplesmente sentamos, escrevemos e publicamos o texto, independente do gênero e suporte proposto. É preciso que, também, façamos com elas o moldar da escrita, para compreenderem que, mesmo nós, com alguns anos de experiências escritas, precisamos refletir, esquematizar as ideias, pensar em nossas intenções com aquele texto, para depois partir para a escrita.

Após a nossa escrita, há, ainda, a etapa de distanciamento do texto, que comente

ouvimos dizer “esfriar o texto” para a revisão, e, ainda assim, nem sempre as ideias ficam tão claras aos destinatários. Contamos, assim como os autores dos livros e histórias lidas às crianças, com o olhar de um parceiro externo, um revisor de texto, que nos auxilia a aprimorar a expressão, o encadeamento e a clareza na objetivação das ideias. Escrever é um processo complexo e demorado, por isso, não podemos exigir que as crianças se apropriem desse sistema com apenas uma proposta de escrita.

Sobre a produção de textos, os autores Dolz e Schneuwly (2004) propõem que o trabalho seja iniciado por meio de uma sequência didática, permeada por diversos gêneros textuais. Desta forma, o professor elenca um gênero central para propor a produção textual a partir de um tema, por exemplo, o objetivo do professor é que as crianças compreendam a estrutura dos contos de assombração e, ao final da sequência, produzam um conto, mas antes de os alunos produzirem, o professor precisa envolvê-los.

Para instigar a curiosidade das crianças, ele pode preparar o ambiente da sala deixando-a escura, com sons típicos de cenas assustadoras, questionando o que as crianças sentem ao ouvir um som, tal qual a risada típica de bruxa. Ele pode questionar, também, se as crianças imaginam qual será o tema do trabalho da semana, ou o que conhecem sobre contos de assombração. Ao deixá-los interessados, apresenta-se o gênero da semana com um conto que envolve uma bruxa. A partir dos contos de assombração, o professor introduz outros gêneros, como um de curiosidade, sobre como e onde surgiram os contos de assombração, a biografia de quem escreveu o conto, de modo a ampliar o repertório dos alunos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a sequência pode ser desenvolvida durante a semana ou quinzenalmente. Após o professor levantar os conhecimentos prévios dos alunos e explorar o tema, eles são convidados a produzir um texto autônomo. Em seguida, o professor tem várias possibilidades para fazer as intervenções nos textos produzidos. Os autores denominam as possibilidades por módulos. Não há um número de módulos, mas o autor sugere que não permaneçamos muito tempo com o mesmo tema e texto para não tornar o trabalho de sistematização enfadonho e criar repulsa nos alunos.

Nesses módulos, o professor pode dividir a turma de acordo com as necessidades de intervenção: um grupo para focar a ortografia; outro para a estrutura externa; outro para os substitutos anafóricos; outro para os marcos temporais; e o professor, como parceiro mais experiente, vai circulando e fazendo as intervenções.

Pode, ainda, trabalhar com a sala em conjunto e denominar alguns módulos de trabalho com a sala durante a sequência. Se o professor percebe que a dificuldade da sala está na estrutura externa do texto, por exemplo, a proposta de produção era de poema rimado com versos e

estrofes e as crianças não seguiram a estrutura solicitada, o professor pode trazer modelos de referência para a sala, discutir com os alunos e pedir para que façam o confronto com o que produziram.

Em outro módulo, ele detecta que o problema de sua sala está na ortografia, no emprego correto entre pretérito e futuro, e traz propostas para que os alunos percebam que, quando algo ainda não aconteceu, devemos finalizar o verbo com ‘ão’, quando já ocorreu, devemos finalizar com ‘am’, como, por exemplo, comerão e comeram.

Assim como Jolibert (1997), os autores ressaltam como ponto principal que as crianças tenham uma finalidade em produzir. Sendo assim, a proposta de poema pode ser para apresentarem para uma turma da escola, em um momento de intervalo de lanche, pode ser exposto na porta da sala de aula para as outras turmas apreciarem, pode ser feito um painel, publicado no *blog* da escola, no grupo de *WhatsApp* dos pais, nas redes sociais da escola, enfim, há inúmeras possibilidades.

O esforço, neste item, se deu para pensarmos que a escrita faz parte de uma língua viva e mutável, desta forma, está sujeita ao homem, que cria novos gêneros de acordo com as suas necessidades. Portanto, a escola não pode, como pontuado por Geraldi (2011), se descolar do real e pedir redações com temas pouco desafiadores para um único leitor (quando lê), que é o professor. Precisamos fazer com que a escrita cumpra a sua função, a de comunicar, e, para isso, devemos propor situações para que essas produções ocorram de forma significativa na escola.

5.1 - Práticas de escrita com as crianças em tempos de pandemia: exemplificações

Neste item, farei a apresentação e análise das produções escritas realizadas pelas crianças durante o ensino remoto. Quando trouxe o panorama inicial da turma, a partir das avaliações diagnósticas, apareceram as primeiras produções de texto elaboradas pelos alunos. Estas nos indicaram as crianças que precisavam avançar no processo de apropriação dos signos gráficos para a escrita.

A dificuldade surgiu durante as aulas remotas. As propostas de produções de texto não eram realizadas pelos alunos, mesmo aqueles que acompanhavam as aulas, e o tempo era curto para conseguir abarcar todo o eixo de leitura, oralidade e análise semiótica da língua portuguesa, mais o conteúdo essencial da matemática, sendo assim, a produção de texto ficou à margem do ensino, em torno de dois meses do ensino remoto (abril e maio).

À medida em que os laços afetivos com a turma se intensificaram e o ritmo de aula passou a ser seguido por todos, comecei a dar atenção, também, às propostas de produção de

texto, exigindo que fizessem o registro a partir das proposições.

A seguir, apresento uma proposta de produção de texto feita aos estudantes. Esta se baseava num conto de esperteza transmitido oralmente no início da semana para os alunos. Retomando: em nosso planejamento, costumávamos iniciar a semana explorando as características e finalidade do gênero do texto eleito para as propostas. Assim, fazíamos algumas questões de compreensão leitora e explorávamos outras habilidades de oralidade e análise semiótica. Por fim, propúnhamos a produção textual. O texto explorado na semana pode ser observado na Figura 58:

Figura 58 - Texto “Aposta”

APOSTA

AMÉLIA É UMA VELHINHA MUITO ATIVA E TRABALHADEIRA. UM DIA ELA ENTROU NO ÔNIBUS CARREGANDO UMA CESTA.

O COBRADOR OUVIU UM BARULHO E PERGUNTOU-LHE:

— A SENHORA ESTÁ LEVANDO UMA GALINHA NA CESTA?

AMÉLIA PENSOU, PENSOU E RESPONDEU:

— HUM... GALINHA? NÃO... NÃO HÁ GALINHA NENHUMA NA CESTA.

OTÁVIO, O COBRADOR INSISTIU TANTO QUE AMÉLIA RESOLVEU FAZER UMA APOSTA:

— SENHOR COBRADOR, SE FOR GALINHA, EU DESÇO AGORA DO ÔNIBUS... SE NÃO FOR, EU VIAJO DE GRAÇA.

— MUITO BEM! — DISSE O COBRADOR CONFIANTE.

CONCORDO!

AMÉLIA, ENTÃO, LEVANTOU A TAMPA DA CESTA E UM GALO DE CRISTA BEM VERMELHINHA CANTOU SATISFEITO:

— COCOROCÓCÓ!...

— VIU SÓ? EU NÃO DISSE QUE NÃO ERA GALINHA?!

O COBRADOR RIU E DEIXOU A VELHINHA VIAJAR DE GRAÇA.

Fonte: Acervo da autora.

A partir da exploração e leitura do texto efetivada durante a semana, foi elaborada a seguinte proposta:

Figura 59 - Proposta de produção de texto autônoma baseada no texto “Aposta”

ALUNO (A): _____ 3º ANO _____

PROFESSORA: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRATIVO

PROPOSTA: NESTA SEMANA ESTUDAMOS O CONTO DE ESPERTEZA “APOSTA”.

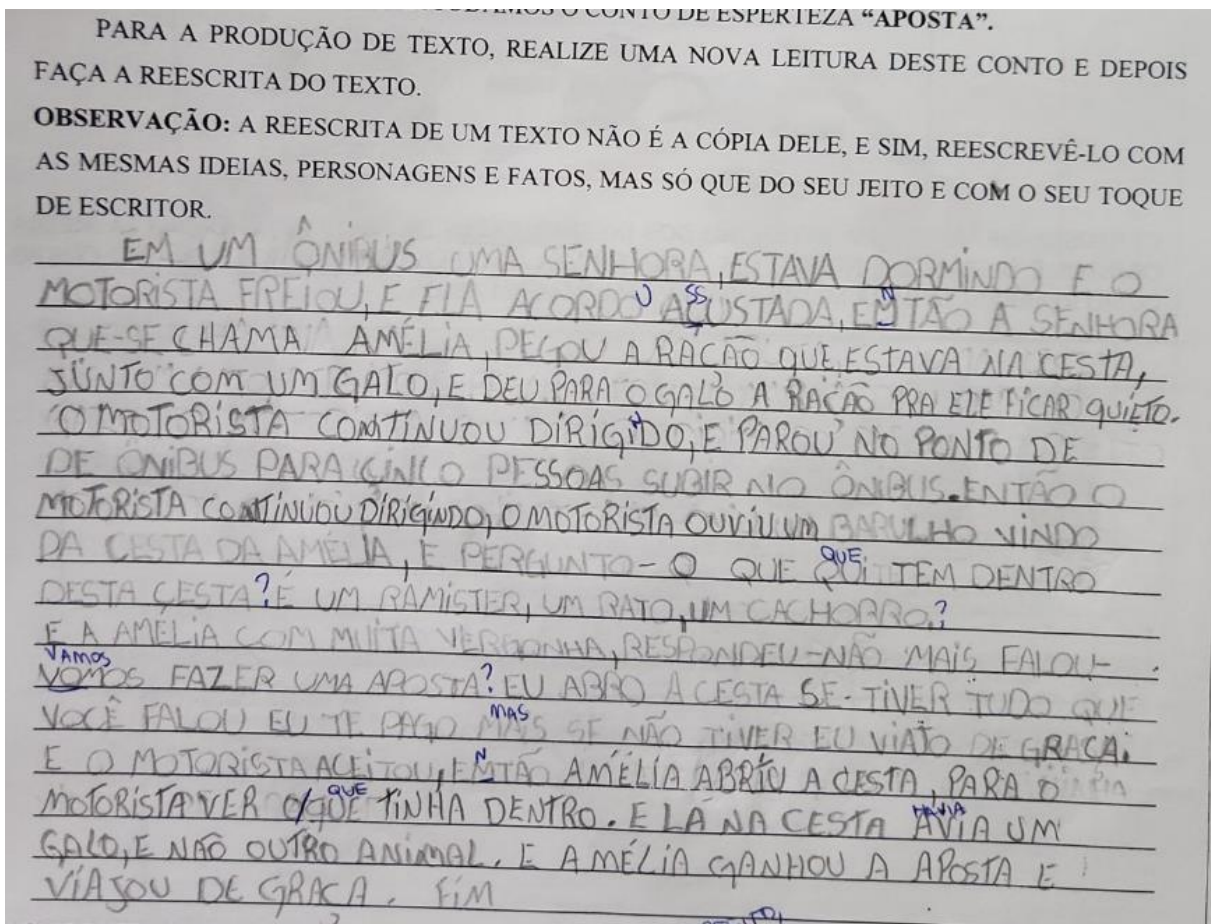
PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, REALIZE UMA NOVA LEITURA DESTE CONTO E DEPOIS FAÇA A REESCRITA DO TEXTO.

OBSERVAÇÃO: A REESCRITA DE UM TEXTO NÃO É A CÓPIA DELE, E SIM, REESCREVÊ-LO COM AS MESMAS IDEIAS, PERSONAGENS E FATOS, MAS SÓ QUE DO SEU JEITO E COM O SEU TOQUE DE ESCRITOR.

Fonte: Acervo da autora.

A seguir, compartilho as produções realizadas pelos alunos.

Figura 60 - Produção textual da aluna Andryelle

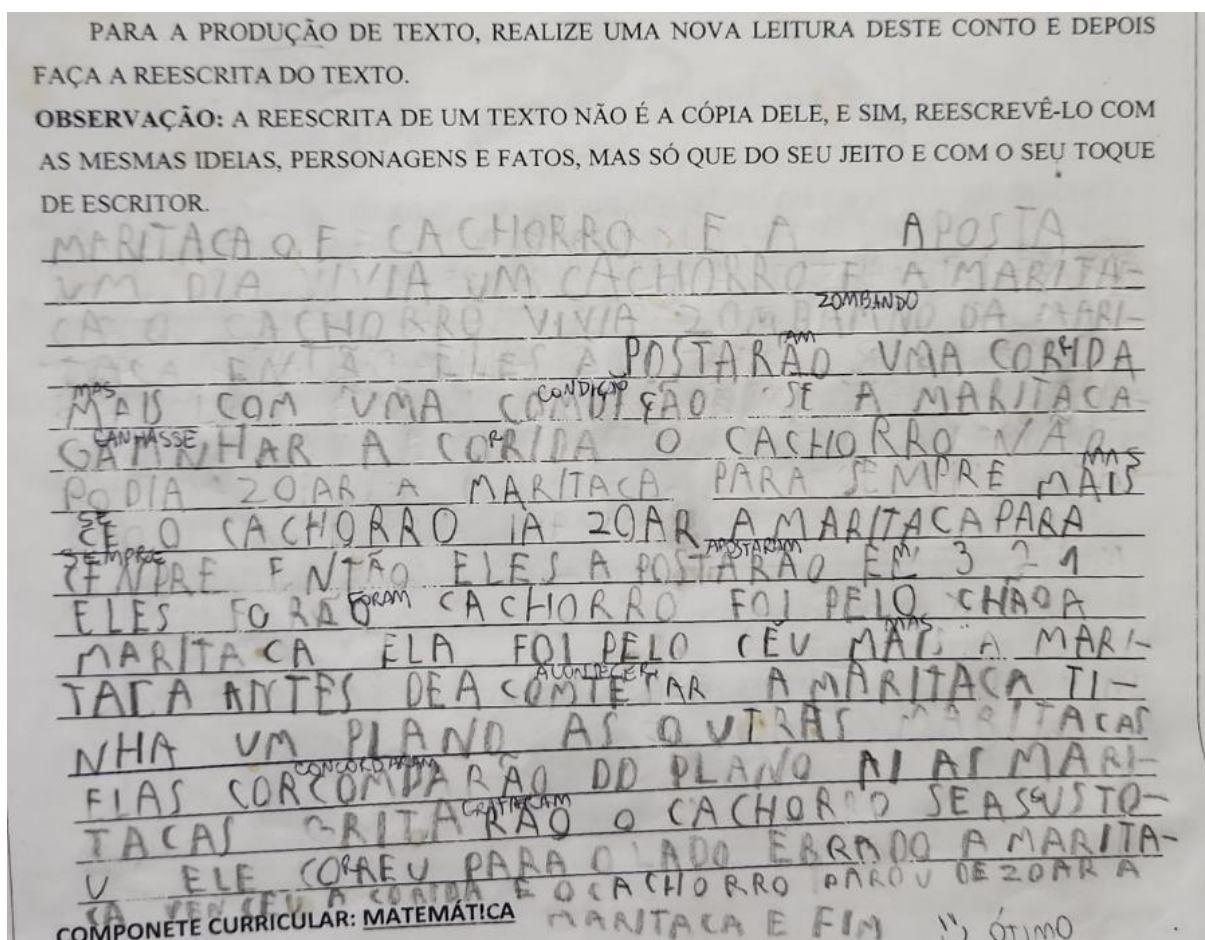


Fonte: Acervo da autora.

Andryelle, retratada na Figura 60, apesar de alguns erros ortográficos e da ausência de estrutura externa (paragrafação e silhueta do texto), já iniciava o emprego da vírgula, ainda que de maneira incorreta, por ser algo muito complexo para os pequenos, além de pontuações que indicavam o discurso direto. É possível notar, ainda, a omissão de algumas pontuações, como o emprego correto do ponto de interrogação, mas havia coerência e a proposta havia sido atendida. Considerando o fato de não ter tido aulas presenciais no ano anterior (segundo ano) e, também, estar no ensino remoto no terceiro ano, a aluna tinha mais pontos positivos do que negativos em seu favor na produção textual.

Outro aluno que demonstrou avanços durante o ensino remoto foi Henrique, como ilustrado a seguir, na Figura 61.

Figura 61 - Produção textual do aluno Henrique



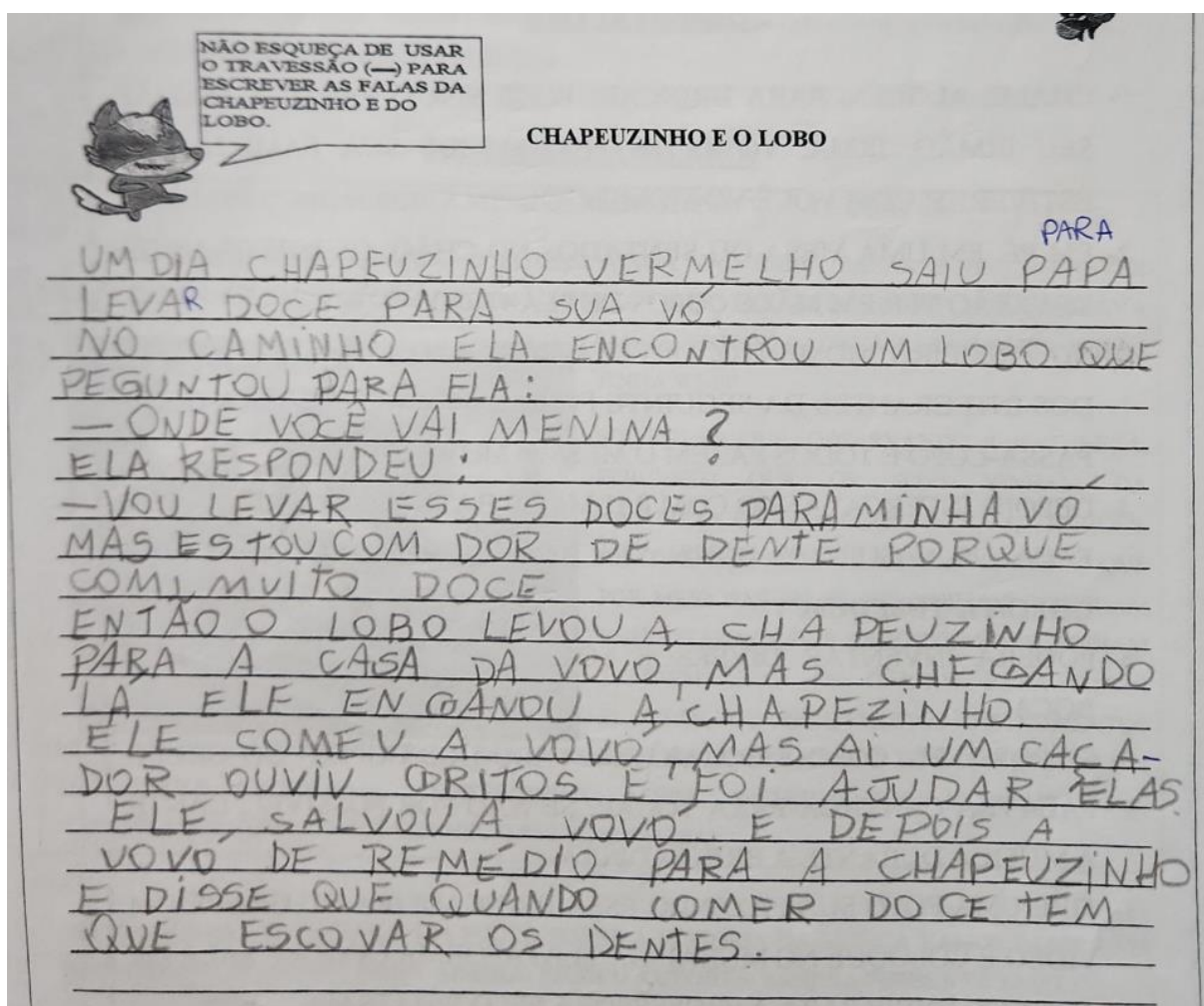
Fonte: Acervo da autora.

Apesar de não ter atendido a proposta, pois o conto narrado por ele tinha como base outro texto trabalhado em sala, o objetivo maior com as propostas de produção era analisar se as crianças estavam avançando em relação ao nível de escrita, bem como a coerência em narrar

uma história, respeitando os elementos da narrativa. Levando em consideração que Henrique iniciou o ano em nível de escrita silábico-alfabético e começou a participar das aulas no início de maio, perdendo um mês de aulas e discussões, vimos um grande avanço na produção, com o aluno passando para o nível alfabético com necessidade de alguns ajustes relacionados à estrutura externa e ortografia.

Naquela semana, a aluna Josiane não fez sua produção escrita. Após a cobrança da professora com todos os alunos, ressaltando a importância da atividade, na semana seguinte, apresentou o texto que tinha como proposta a reescrita de um poema explorado na semana sobre a Chapeuzinho e o lobo, porém, não em estrutura de poema, mas de texto narrativo.

Figura 62 - Produção textual da aluna Josiane



Fonte: Acervo da autora.

A aluna possuía pouquíssimos erros ortográficos e já compreendia a estrutura de um texto narrativo, esquecendo-se apenas do recuo do parágrafo em alguns momentos. Vale

ressaltar que Josiane sempre tirava as dúvidas, mesmo após a aula online, enviando fotos de questões que não tivessem ficado claras e pedindo auxílio. Da turma, era a que apresentava maior domínio em termos de produção textual.

No caso de Kleber, na Figura 63, segundo sua mãe, era muito resistente à escrita de textos pois demorava muito tempo para conseguir produzir, porém, apesar de não gostar, quando o fazia, era notável o seu envolvimento.

Figura 63 - Produção textual do aluno Kleber

PROPOSTA: NESTA SEMANA ESTUDAMOS O CONTO DE ESPERTEZA "APOSTA".
 PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, REALIZE UMA NOVA LEITURA DESTE CONTO E DEPOIS FAÇA A REESCRITA DO TEXTO.

OBSERVAÇÃO: A REESCRITA DE UM TEXTO NÃO É A CÓPIA DELE, E SIM, REESCREVÊ-LO COM AS MESMAS IDEIAS, PERSONAGENS E FATOS, MAS SÓ QUE DO SEU JEITO E COM O SEU TOQUE DE ESCRITOR.

AMÉLIA ^{PRECISAVA} PRECISAVA VIAJAR DE AVIÃO E ELA TINHA UM PATO E NÃO TINHA COM QUEM DEIXAR, RESOLVEU COLOCÁ-LO NUMA CAIXA, ENTÃO, NO AVIÃO E A AEROMOÇA PERGUNTOU:

- O QUE TEM DENTRO DA CAIXA? É UMA PATA?
- NÃO, NÃO É!
- O QUE É ENTÃO? APOSTO ^É QUE ERA UMA PATA!
- SE FOR UMA PATA EU DECO ^{DESCO} AGORA, SE NÃO FOR EU VIAJO DE GRAÇA!
- TA CERTO! VAMOS VER O QUE TEM DENTRO DA CAIXA!

AMÉLIA ABRIU A CAIXA E O PATO COLOCOU A CABEÇA PARA FORA DA CAIXA.
 AMÉLIA VIAJOU DE GRAÇA E FICOU COM TODAS AS REGALIAS

ÓTIMO!

COMPONETE CURRICULAR: MATEMÁTICA

Fonte: Acervo da autora.

Na produção, vemos, também, a presença de poucos erros ortográficos e de concordância verbo-nominal, além da questão do uso do travessão na fala das personagens, mesmo sem o recuo do parágrafo. A aluna Eduarda apresentava os mesmos conhecimentos sobre a produção textual.

Cabe dizer que Kleber era muito cuidadoso com a ortografia, não gostava de apresentar erros ortográficos. O aluno, quando tinha dúvidas, questionava sobre a escrita correta das

palavras. Enquanto professora, sentia-me muito feliz com esse tipo de comportamento.

Outro ponto que podemos observar diz respeito aos indícios do discurso direto e de estrutura externa do texto. Além disso, há coerência e elementos coesivos em sua narrativa.

Ao refletir sobre a fala da mãe de Kleber, em seu desinteresse pela escrita dos textos, levo em consideração as nossas preferências enquanto seres humanos. Ainda que na escola sejamos cobrados, quando crianças, para nos desenvolvermos com excelência em todas as áreas, em busca da perfeição, em nosso cotidiano, sabemos que não é possível ser um especialista em todas as áreas do conhecimento.

Kleber tinha o sonho de ser piloto de avião. Ainda que seja necessário saber escrever, para esta profissão, possivelmente, não precisará realizar a reescrita de uma narrativa em seu ofício, portanto, o papel da escola é o de oferecer as máximas possibilidades para os alunos, em todas as áreas, apoiando-os em superar as suas dificuldades, mas também de ampliar e desenvolver ainda mais as suas facilidades, preferências. Devemos respeitar os nossos alunos enquanto sujeitos de direitos, sabendo que se desenvolverão e se envolverão melhor em determinada área do que outra. Em nossa vida, conhecemos pessoas que escolheram determinado curso de humanas por não gostarem de exatas, como se isso não nos fosse cobrado no curso e em nossa prática. Apesar disso, os conhecimentos específicos que devemos ter não são tão aprofundados quanto alguém que decide trabalhar na área da engenharia, por exemplo.

Se por um lado, havia uma mãe cobrando para que o filho fizesse as propostas, por outro, uma realidade que me entristecia enquanto pesquisadora e professora: perceber que as atividades não tinham sido feitas pelas crianças. Entendo que os responsáveis se preocupavam com a questão de os filhos serem reprovados, de acionamento de Conselho Tutelar por abandono intelectual, mas, em alguns casos, a única coisa que inviabilizava o acesso da criança na aula remota era a responsabilidade de acionar o despertador, acordar a criança e conectá-la à aula. Todavia, o período pandêmico atípico impactou cada pessoa de uma maneira diferente e várias ações se tornam compreensíveis.

Apesar de não ter contato presencial prolongado com as crianças, era notável a diferença na apresentação e resolução das atividades propostas, como podemos observar na produção textual a seguir:

Figura 64 - Proposta textual do aluno Cauã

PROPOSTA: NESTA SEMANA ESTUDAMOS O CONTO DE ESPERTEZA "APOSTA".

PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, REALIZE UMA NOVA LEITURA DESTE CONTO E DEPOIS FAÇA A REESCRITA DO TEXTO.

OBSERVAÇÃO: A REESCRITA DE UM TEXTO NÃO É A CÓPIA DELE, E SIM, REESCREVÊ-LO COM AS MESMAS IDEIAS, PERSONAGENS E FATOS, MAS SÓ QUE DO SEU JEITO E COM O SEU TOQUE DE ESCRITOR.

APOSTA

APOSTA FOI PRA VER QUEM ERA MAIS ESPERTO QUERENDO ENGAR JUSTO QUEM QUERIA GANHAR FICAVA COM MAIOR PARTE. UM QUERENDO PASSAR OUTRO PARA TRÁS SENDO O QUE ESPERTO QUEM AGIRIAM COM DIGNIDADE E CORRETO. MAS TODA TURMA QUERIAM PASSAR O OUTRO PRA TRÁS SENDO QUE NINGUÉM ESTAVA AGINDO CORRETO SO QUEM FIXEIROU FOI A FORMIGA. E FICOU CALADA ESPERANDO QUEM AGIRIAM CORRETO SO OBSERVANDO. MORAL DA HISTÓRIA ESPERTO QUEM FINGIU DE BOBO.

Fonte: Acervo da autora.

Adiante, segue atividade entregue pelo aluno após sua participação durante as aulas remotas.

Figura 65 - Apresentação da grafia de Cauã.

TEMOS AFIRMAR:

- 1) QUE O GÊNERO DO TEXTO É: CONTO
- 2) QUE O TÍTULO É: A VELHINHA, A GALINHA E OS OVOS DE PÁSCOA
- 3) QUE A HISTÓRIA ACONTECEU NUMA: PEQUENA ALDEIA
PEQUENA
- 4) A HISTÓRIA ACONTECEU:
(A) HOJE, PORQUE HOJE É DIA DA PÁSCOA.
(B) ONTEM, PORQUE ONTEM FOI DIA DA PÁSCOA.
 (C) HÁ ALGUM TEMPO E ERA PERTO DA PASCOA.
(D) ACONTECE TODOS OS DIAS PORQUE EM TODOS OS DIAS SE COMEMORA O DIA DA PÁSCOA.
- 5) AS PERSONAGENS DO CONTO SÃO: A VELHINHA E A GALINHA E O COELHO
- 6) AS AÇÕES DAS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO (O QUE ELAS FIZERAM):
 - A) A VELHINHA: RECOLHEU E PINTOU
RECOLHEU OS OVOS E PINTOU
 - B) O COELHO: DISTRIBUIU OS OVOS
 - C) A GALINHA: A GALINA A UROA PINTA BOTAVA OS OVOS
- 7) O CONFLITO NA HISTÓRIA SE DEU QUANDO (O QUE ACONTECEU QUE MUDOU O RUMO DA HISTÓRIA?): A GALINHA BOTOU O OVO MULTICOLORIDO
A GALINHA BOTOU O OVO MULTICOLORIDO

Fonte: Acervo da autora.

Novamente, apesar de inúmeras conversas com os responsáveis, detectamos que o texto não havia sido produzido pelo aluno, pois a grafia era muito diversa de outras atividades realizadas pelo aluno e conferidas pela professora.

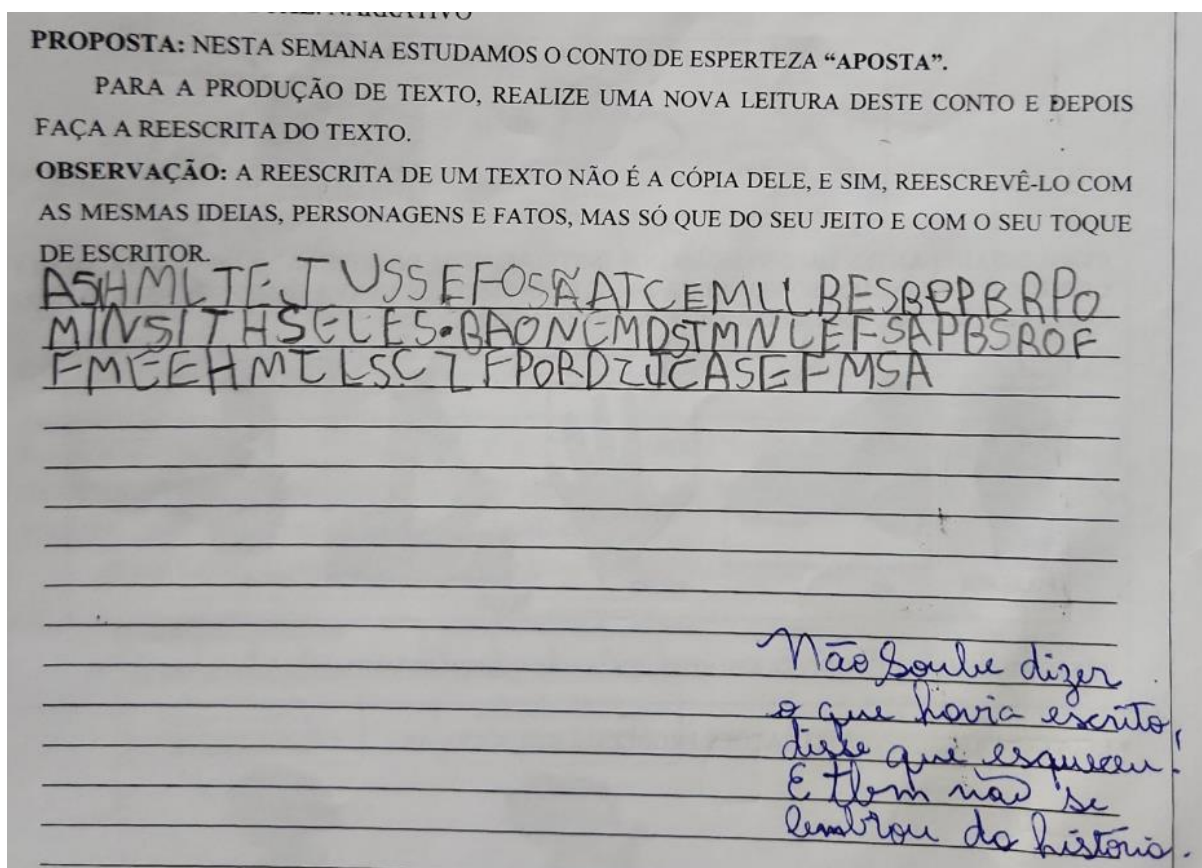
Percebemos que a grafia do aluno tem a preensão mais forte do lápis e que o traçado da letra é bem diverso do apresentado anteriormente. Considerei as questões pessoais que a família passava naquele momento, mas, sutilmente, tentei dizer que o mais importante não era garantir a presença do aluno, e sim que ele participasse das aulas e se desenvolvesse, pois tinha potencial para tal.

A respeito de todas as produções apresentadas, considero positiva a questão de, mesmo as crianças tendo o texto no início da semana nas atividades impressas, ao pedir a reescrita, elas não retornaram ao material para copiar. É grande a diferença entre as palavras do texto e as utilizadas pelas crianças, notando-se a autoria no processo de criação. Sempre se reforçava, junto aos alunos, a importância da realização autônoma dos textos, pois a análise servia de base para os meus próximos planejamentos com a turma, de forma a detectar suas necessidades e

agir sobre elas.

Quando realizamos essa proposta no ensino remoto, iniciou-se, presencialmente, o reforço para os alunos não alfabetizados que não tinham acesso às aulas online na escola. Dessa forma, a professora responsável por atender o reforço conduzia as propostas elaboradas por mim. Ainda assim, podemos elencar desafios junto aos alunos, como o caso de Caroline, que, por não frequentar as aulas, demandava à gestão escolar a realização de busca ativa com sua família. E, também, o caso de Vitor, que não frequentava assiduamente porque tinha crises de bronquite, portanto, pertencia ao grupo de risco, devendo se preservar em alguns momentos. Junior, por sua vez, foi um dos alunos frequentadores e passou a dar a devolutiva das atividades, como observamos na Figura 66.

Figura 66 - Produção textual do aluno Junior



Fonte: Acervo da autora.

Em sua produção, nota-se, conforme esperado, que o aluno permanecia em processo de aquisição do sistema gráfico de escrita e relatava não se lembrar da história contada. Consideramos a situação dentro da normalidade por não ter participado das aulas remotas e nem ter entregue as atividades impressas.

Como ainda estávamos no processo de retomada com esses alunos, passamos a observá-lo com maior atenção. Com o tempo, ficou ainda mais evidente o que havia sido apontado na avaliação diagnóstica: o aluno não tinha conhecimentos básicos de caracteres e números, além de ter dificuldade em retomar histórias lidas ou contadas oralmente. Assim, foi necessário realizar um plano de metas para o aluno e desenvolver algumas atividades específicas para as suas necessidades. Dessa forma, passamos a explorar com ele os materiais concretos: uso do crachá para identificação do nome, alfabeto móvel, material dourado para a exploração na matemática, com foco em números menores (1 ao 10, que ele ainda não sabia), para depois ampliar.

No caso de Miguel, o aluno nem sempre participava das aulas remotas, principalmente pelo relatado anteriormente, com os problemas de saúde na família, mas, quando conseguia participar, começou a se destacar na matemática, área em que tinha mais facilidade e, em língua portuguesa, às vezes, se atrasava para corrigir as aulas no ritmo dos colegas. Sendo assim, passei a atendê-lo em horários específicos para um apoio individualizado. No início de junho, o aluno começou a reconhecer algumas palavras, e, com orientações dadas à mãe para incentivá-lo na leitura e escrita em casa, ele começou a avançar.

6 – Retorno ao ensino presencial: impactos observados na aprendizagem

Somos quem podemos ser.

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão

Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem

Também tem
Também tem
Nós todos temos um pouco de culpa
Mas nós...

Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter (Ter)
Composição de Umberto Gessinger
Interpretação feita pelos Engenheiros do Hawaii.

O trecho da música escolhido para abrir essa seção foi eleito porque, ao me aproximar do final da escrita desta tese, e após um distanciamento em consequência dos processos envolvidos no doutoramento, percebi o quanto poderia ter feito diferente em minhas práticas. Ao mesmo tempo, tento respeitar o sujeito histórico pertencente àquele tempo, me libertando da prisão e compreendendo que todos nós temos um pouco de culpa por todo o enfrentado durante o período de pandemia, ainda que ninguém tenha provocado tamanha tragédia. Por isso, passo a compreender sobre ser quem podemos ser, e, refletindo sobre quem somos, temos a possibilidade de construirmos os sonhos que podemos ter.

Diante do exposto, nesta seção, discuto a respeito do retorno presencial das crianças à escola e das adaptações realizadas durante o processo. Com a ampliação do número de pessoas vacinadas, logo os professores que não tivessem recebido a vacina, por não pertencerem ao grupo de risco ou não terem a idade do período da campanha, brevemente seriam vacinados como profissionais da Educação. Assim, o retorno presencial dos professores ocorreu no início de agosto, para alinhar como seria com a chegada das crianças, prevista para 16 de agosto de 2021.

Foi agendada uma reunião presencial com os pais que, com exceção do responsável de Caroline, todos os outros participaram. Nesta, foram discutidas todas as medidas de proteção que a escola ofereceria e os cuidados que os pais, também, precisariam ter em casa. Eles assinaram um termo de responsabilidade sobre o retorno das crianças e, ao final da reunião,

ficou definido que 8 crianças retornariam ao ensino presencial e 1 continuaria no ensino remoto, a aluna Priscila.

Neste caso, vale ressaltar que Priscila havia se mudado, indo para outra região da cidade, mas nem ela e nem a mãe queriam mudar de escola. Me disponibilizei a levar meu *notebook* para a escola e deixá-lo conectado durante a aula, para que, dessa forma, ela tivesse acesso às mesmas aulas que os colegas, tendo em vista sua participação em todas as aulas do ensino remoto e realização das atividades de maneira autônoma.

O contato com o pai de Caroline demorou a acontecer, e com muita insistência por parte da professora pesquisadora e da direção, o responsável foi assinar o termo de responsabilidade de volta da filha nas atividades presenciais. Este fato nos alegrou, já que a aluna não participava das aulas remotas, não entregava as atividades e não frequentava o reforço oferecido pela escola.

Em nosso retorno, teríamos, assim, 9 alunos presencialmente e 1 de modo híbrido, sendo que 6 estavam alfabetizados, com 5 acompanhando as aulas remotas regularmente, e, por outro lado, 4 crianças não alfabetizadas, sendo que 2 não participavam do reforço e não davam devolutiva das atividades (Caroline e Vitor).

As propostas realizadas mantinham a mesma estrutura do ensino remoto: partíamos de um texto base e o explorávamos em sua estrutura interna e externa durante toda a semana, aproveitando seus aspectos para contemplar os quatro eixos da língua portuguesa. Em matemática, nosso foco era no básico, leitura e escrita de numerais, as quatro operações e leitura de tabelas e gráficos.

Retiramos, aqui, alguns trechos de nosso relatório semanal enviado à gestão para evidenciar alguns aspectos importantes desta retomada:

Quadro 15- Relatório da primeira semana de retorno presencial

Finalmente voltamos à escola da maneira habitual. É muito bom estar junto das crianças novamente e ver a escola com vida, funcionando, ainda que dentro de todas as normas necessárias para a nossa segurança relacionada à saúde.

Tive uma boa frequência dos alunos durante a semana, inclusive do caso que nos preocupava, a Caroline, que faltou apenas na segunda-feira.

Estava bem preocupada com a questão do tempo para a realização das atividades em sala porque tenho os alunos que acabam as propostas assim que eu entrego e os outros que precisam do apoio. ***Como esperado, os alunos que me acompanhavam pelo Google Meet (Andryelle, Henrique, Josiane, Kleber e Priscila (on-line)) precisam só lembrar uma coisa ou outra, mas, ao entregar as atividades para a classe, eles fazem quase que instantaneamente. O Cauã também tem tido facilidade em acompanhar essa turminha.***

O aluno Kleber está tendo muita dificuldade em copiar da lousa porque está sem os óculos, que ele quebrou. A mãe o levou em consulta na terça e agora estão aguardando os óculos ficarem

prontos.

Minha preocupação também era se a Priscila que está fazendo as aulas on-line conseguiria ver a lousa, me ouvir, participar da aula e ela relatou que está conseguindo, bem como a mãe também disse que dá para ouvir e ver tudo tranquilamente. Fiquei muito feliz, porque ela tem conseguido participar junto da turma. ***Tenho projetado as aulas em PDF para ela e como ela é autônoma, sempre acaba antes do horário, porque vai fazendo sozinha e me pedindo para baixar. Para dar a devolutiva ela vai me tirando fotos do caderno e enviando pelo WhatsApp, assim já vamos fazendo as correções juntas.***

Durante toda a semana eu consegui dar conta dos conteúdos programados, mas está sendo bem desgastante porque além dessa retomada de rotina, dos cadernos com todos (reorganização para colar, espaço que podem escrever), eu preciso dar apoio o tempo todo àqueles que não são alfabetizados: Miguel, Caroline, Vitor e Júnior. ***Nas aulas de matemática os alunos Miguel e Vitor estão conseguindo fazer as atividades sozinhos a partir da explicação, eles possuem muita facilidade*** em matemática, mas o Miguel principalmente não tem nenhuma autonomia para ler. O Vitor já está tentando e caminhando melhor na leitura e escrita.

A Caroline também tem facilidade em matemática, mas ainda está com muita dificuldade na organização do caderno, na técnica operatória, na composição e decomposição dos números, porque além de não frequentar as aulas e o reforço, não fez as atividades durante todo esse período remoto.

Em relação à língua portuguesa, se eu ficar do lado desses alunos questionando, fazendo refletir, eles vão conseguindo juntar as sílabas para ler ou então juntam para escrever, mas precisam de alguém do lado.

O aluno Júnior tem facilidade em copiar da lousa, é um excelente copista, mas não tem a mínima noção de espaço, de margens, de reconhecimento de caracteres e números. Estávamos fazendo as somas e subtrações sem reagrupamento. Primeiro solicitei que ele tentasse fazer com os dedos, ele se confundia. Depois, solicitei que ele fosse pegando lápis do estojo, ele também não retirava ou não acrescentava a quantidade correta, se confundia para contar os lápis, pulava números simples na contagem de 0 a 10. Ele não tem autonomia para nada.

Eu acabo ficando muito tempo tentando dar o apoio para ele e ainda assim, ficamos sem finalizar uma atividade, pois eu ***faço a correção individualmente, pois mesmo que demore mais, eu atuo diretamente na dificuldade das crianças, o que eu percebo ser de dificuldades comuns, levo para discussão na lousa.***

Assim, tenho tentado balancear para os alunos avançados não ficarem entediados em sala porque sempre terminam rapidinho, mas ainda está complicado. Pedi paciência para eles nesse primeiro momento, porque os demais estão se esforçando para conseguirem acompanhar os rapidinhos.

Fonte: Acervo da autora.

A retomada foi essencial para um diagnóstico da sala, pois, como havia alguns alunos não frequentadores das aulas remotas, a escola e a professora pesquisadora não sabiam ao certo da situação daqueles alunos. A primeira semana foi de um novo diagnóstico para traçar ações mais específicas para cada aluno. Inferimos que teriam dois grupos diversos para intervir, e esse retorno apenas confirmou esta hipótese.

Nesta semana de retomada, os conteúdos foram pautados no folclore, em textos que circulam culturalmente em nossa sociedade: lendas, parlendas, trava-línguas, adivinhas. Normalmente, as crianças já têm familiaridade com esses textos e acabam se envolvendo por serem divertidos.

Em nossas discussões entre professores na escola, algo nos chamou a atenção por ser uma queixa apresentada pela maioria: a coordenação visuo-motora das crianças, ao copiar da lousa, ficou prejudicada com o ensino remoto. A minha turma ainda tinha tido o primeiro ano presencial, e, mesmo os alunos alfabetizados, retornaram apresentando reservas com essas habilidades atreladas à coordenação. As turmas de primeiro e segundo ano, então, não tinham tido experiências escolares no Ensino Fundamental.

Como as crianças estavam acostumadas a pegar a atividade impressa e fazer a atividade no próprio material, perderam o contato com a pauta do caderno (margens); com o uso correto da cola, bem como uma colagem respeitando as margens; a separação silábica correta ao mudarem a linha de escrita; e até o próprio ritmo de escrita, pois, no remoto, eles apenas indicavam as respostas, mas deixavam de fazer o cabeçalho e a rotina, tinham somente as fichas para completar nos espaços destinados ao registro.

A Figura 67 retrata o caderno de uma aluna alfabetizada, porém, sem a rotina de uso do caderno:

Figura 67 - Caderno de classe de Andryelle

Etapas para resolução de situações-problema

- 1º Passo: Ler o problema duas vezes, com calma e atenção.
- 2º Passo: Grifar a pergunta do problema.
- 3º Passo: Circular os números que serão usados.
- 4º Passo: Pintar a palavra-chave que dá pista do que fazer para resolver.
- 5º Passo: Definir a forma de resolver (Qual conta irá realizar? Faça um desenho ou esquema.)
- 6º Passo: Resolver o problema como pensou e conferir o resultado.
- 7º Passo: Dar a resposta do problema.

1) LEIAM AS SITUAÇÕES-PROBLEMA COM ATENÇÃO, FAÇAM A CONTA E RESPONDAM:

A) A ESCOLA RECEBEU 5827 FOLHAS PARA IMPRIMIR AS ATIVIDADES PARA AS CRIANÇAS. JÁ FORAM USADAS 4210 FOLHAS. QUANTAS FOLHAS A ESCOLA AINDA TÊM?

$$\begin{array}{r}
 \text{UM C DU} \\
 5827 \\
 -4210 \\
 \hline
 1617
 \end{array}$$

A ESCOLA AINDA TÊM 1617 FOLHAS.

B) A ESCOLA POSSUI 1.596 ALUNOS MATRICULADOS. DESTES 1.325 ALUNOS VOLTARAM PRESENCIALMENTE. QUANTOS ALUNOS FALTAM PARA TODOS RETORNAREM?

$$\begin{array}{r}
 \text{UM C DU} \\
 1.596 \\
 -1.325 \\
 \hline
 0271
 \end{array}$$

FALTAM PARA TODOS RETORNAREM 0271 ALUNOS.

Fonte: Acervo da autora.

Ainda que as nossas preocupações maiores estivessem relacionadas aos conteúdos defasados, este era um aspecto que precisava ser aperfeiçoado com toda a turma.

Outra questão importante para nós, afetada pelas aulas online, foi o professor como modelo de produtor de textos. Assim como precisamos do momento de moldar (Giroto; Souza, 2010) nas estratégias de leitura, precisamos do moldar na escrita, evidenciando, com as crianças, a estrutura interna e externa corretas, os substitutivos, os elementos coesivos, a apresentação de espaço, tempo e personagens, bem como as ações e conflitos de uma história. Vygotsky (1995) já pontuava que o nosso desenvolvimento se dá, primeiramente, pelo coletivo, pelo interspíquico, para depois se tornar pessoal, intrapsíquico.

Fizemos, nesta semana de retorno, uma sequência didática abordando alguns

personagens do folclore²⁵, sugerindo a escrita de uma narrativa a partir da tirinha do Xaxado.

Na figura 68, trazemos o registro de uma aluna, a respeito de uma produção de texto feita de modo compartilhado com a sala.

Figura 68 - Produção de texto compartilhada - 20/08.


LINGUA PORTUGUESA

PRODUÇÃO DE TEXTO COMPARTILHADA

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRATIVO

PROPOSTA: DE ACORDO A TIRINHA A MULA SEM-CABEÇA, PERSONAGEM DO FOLCLORE BRASILEIRO, ESTÁ DOENTE. CRIE UM TEXTO NO QUAL EXPLICA COMO ELA FICOU DOENTE E DE QUE FORMA ELA ESTÁ SE TRATANDO.

XAXADO / Antonio Castro



A GRIPE DA MULA-SEM-CABEÇA

EM UM BELO DIA, O SACAÍ ENCONTROU COM O XAXADO NO DESERTO E CONVERSARAM SOBRE A GRIPE DA MULA-SEM-CABEÇA

— SACAÍ, É VERDADE QUE A MULA-SEM-CABEÇA ESTÁ GRIPIADA?

— ISSO É O PÉ MENOS, O PIOR MESMO...

...É QUANDO ELA ESPIRRA!

É QUANDO ELA ESPIRRA!
ELAS FIZERAM UM CHÁ PARA CURAR A GRIPE DA MULA-SEM-CABEÇA E FORAM PROCURÁ-LA
ELAS ENCONTRARAM A MULA E DERAM O CHÁ PARA ELA TOMAR
A MULA TOMOU O CHÁ E SE CUROU
A MULA FICOU AGRACELADA E TODOS FICARAM AMIGOS

PARABÉNS, [] CONTINUE ASSIM! 20/08

Fonte: Acervo da autora.

Neste momento, as ideias não eram apenas da professora, as crianças, também, eram convidadas a participar, porém, a condução para refletirem sobre o uso correto da pontuação,

²⁵ Na época da pesquisa, o trabalho com o folclore e datas comemorativas não era obrigatório, foi uma opção de trabalho feita por mim, por considerar que as crianças gostam do tema e para manter nossa cultura. As datas comemorativas não são atividades obrigatórias no município em que a pesquisa ocorreu.

paragrafação e elementos coesivos e coerentes era realizada pela professora. Além disso, os alunos eram questionados na escrita de algumas palavras com sílabas complexas, para refletirem sobre a escrita correta das palavras.

Em relação à Priscila, que acompanhava nossas aulas de forma híbrida, o acesso aos textos-base e às atividades atribuídas à turma realizava-se por meio de compartilhamento de tela. Vale dizer que as propostas realizadas em sala continuavam a ser ofertadas por meio da plataforma *Google Classroom* para os alunos que permaneciam em casa, por isso, as propostas, tanto de sala, quanto online, continuavam tendo o uso de letras garrafais, devido ao tempo e à dinâmica escolar.

Com esta aluna, eu fazia as correções individualmente, assim como com os alunos que estavam no modelo presencial, porém, com ela, era realizada a intervenção por meio do envio de fotos. Ela me mandava as fotos da realização das atividades por meio do *WhatsApp* e eu retornava sobre os acertos ou adequações necessárias, mostrando em lousa ou abrindo uma lousa interativa por meio do *Jamboard*.

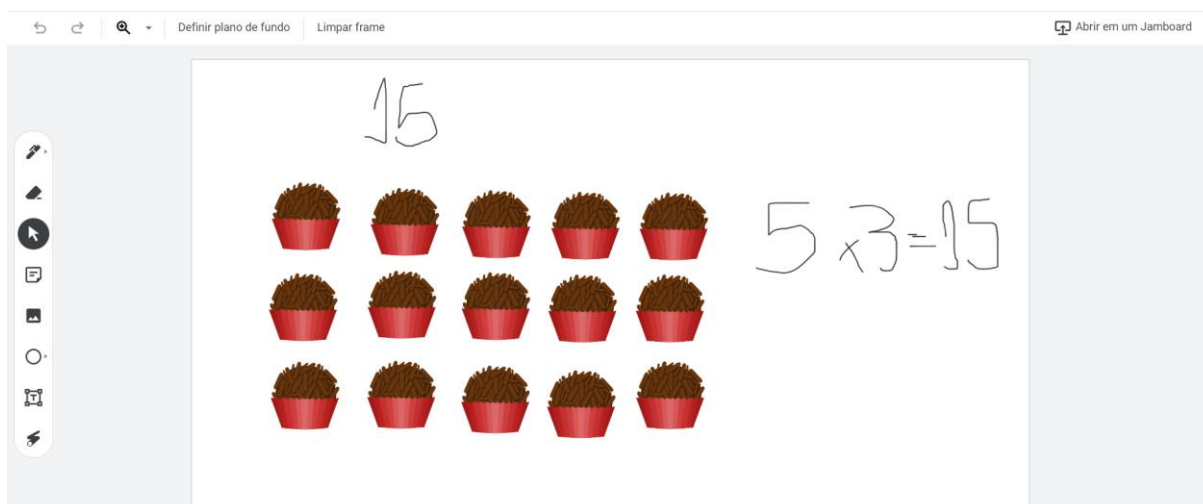
A seguir, na Figura 69, compartilho um momento em que a aluna sinaliza a dificuldade em uma atividade pelo *chat* do *Google Meet*. Em seguida, na Figura 70, uma sala no *Jamboard* é aberta para dar exemplificações à aluna de forma mais apropriada.

Figura 69 - Devolutivas para Priscila durante ensino híbrido

00:49:48.634,00:49:51.634	: pro nao entedi bem
00:57:45.288,00:57:48.288	: pronto
01:01:14.282,01:01:17.282	pronto
01:03:17.839,01:03:20.839	YNGRID KAROLINE MENDONÇA COSTA: Compartilhei um arquivo Jam com a reunião: https://jamboard.google.com/d/1mv5Gc-NuipIN2RQMx2_bOaBViKKJ_n6Rv9uOiW3iJSc/edit?usp=meet_whiteboard
01:04:53.037,01:04:56.037	: 3x5
01:05:31.508,01:05:34.508	: pode fazer bolinhas
01:09:58.668,01:10:01.668	: acabei
01:22:51.930,01:22:54.930	: a hora q eu acabar mando no whats
01:34:52.252,01:34:55.252	: pode fazer depois e te manda foto

Fonte: Acervo da autora

Figura 70 - Tela do Jamboard para Priscila



Fonte: Acervo da autora.

Na ocasião, a aluna estava com dificuldades no entendimento de multiplicação por configuração retangular. Utilizei os recursos de captura de tela e de exemplificações com o uso do pincel para retomar o conceito e aplicar a operação, apresentada inicialmente de maneira horizontal.

Além dessas questões, havia a disparidade entre o nível de aprendizado dos alunos. Aqueles que acompanharam as aulas remotas tinham uma ou outra intervenção a serem realizadas, tanto em relação à língua portuguesa, quanto na matemática, não sendo problemas de cunho conceitual, mas erros de construção, quando ainda falta consolidar alguns conteúdos, ou erros por distração, como no caso dos reagrupamentos de casas decimais na matemática.

Por outro lado, havia o grupo não alfabetizado, que não participava das aulas e não entregava as atividades. Esse tempo longe da escola e dos conteúdos, obviamente, comprometeu o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, então, o apoio para a realização das atividades era total dada a sua não autonomia.

Ainda assim, inicialmente, as propostas eram entregues e eles precisavam tentar realizar sozinhos, assim como os demais, fazendo suas tentativas de leitura e escrita, como propõe a base teórica deste trabalho (Jolibert, 1994a; 1994b; Bajard, 2007; 2010; 2016; 2021). Depois, a partir das hipóteses das crianças, eram feitas as reflexões. Por esse motivo, era desgastante, pois havia a turma que resolvia as atividades em um curto tempo, e apesar de essas reflexões individuais serem essenciais, demandavam muito tempo.

Aos poucos, foi necessário elaborar atividades extras para os alunos mais avançados e definir os objetivos para os alunos não alfabetizados, trabalhando o mesmo texto com a

quantidade de propostas reduzida. De acordo com as habilidades, precisávamos avançar com a turma em numerais até 9999, realizando operações com esses números, mas os alunos não alfabetizados, como Júnior, não conseguiam contar até 10. Sendo assim, definimos que o foco inicial estaria posto na alfabetização e na realização de, pelo menos, as quatro operações da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Na última semana de agosto, a aluna Andryelle foi transferida, pois se mudou para outra cidade, assim, as suas produções finais não serão compiladas neste trabalho, bem como a aluna Priscila, que acabou sendo transferida para uma escola mais próxima de sua residência, ao final do mês de setembro. Sentimos muito estas mudanças pois foram crianças participativas e envolvidas desde o início do ano. Outros alunos chegaram, mas como não os havia acompanhado desde o início do ano, preferi não incluí-los nesta pesquisa, permanecendo com 8 sujeitos até o final do ano de 2021.

Após um mês de retorno presencial, em setembro de 2021, já era possível notar, mesmo nos alunos não alfabetizados, uma melhora, ao menos, na organização do caderno. Há momento para a autocrítica novamente, relacionada ao espaço destinado à resposta das crianças nas propostas levadas para a sala, porque, se estas precisariam responder as atividades nas linhas indicadas, o espaço deveria ser maior, considerando o tamanho da letra das crianças. Esse fato influencia na organização e na apresentação das atividades, como observamos na Figura 71.

Figura 71 - Caderno de classe de Miguel - 17/09


EMF PROF NÍCIA GARCIA GIL
MARILIA 17 DE SETEMBRO DE 2021
HOJE É SEXTA-FEIRA
NOME ALAN MIGUEL DE SOUZA DA CRUZ
PROFESSORA INGAID.

PLANEJAMENTO DO DIA
1- LÍNGUA PORTUGUESA
2- MATEMÁTICA.
3- CIÊNCIAS.

4) REESCREVA AS

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos contam uma história em sequência, isto é, em ordem de quadros e são muito lidas por crianças e também por adultos.
Nos quadrinhos, a linguagem utilizada pode ser a verbal, quando usa palavras e a não verbal quando usa as expressões do rosto e do corpo dos personagens, os símbolos que reproduzemos sons.
Para compreender as HQ (histórias em quadrinhos) precisamos observar atentamente os desenhos, o texto escrito, e a expressão dos personagens em ação.
Leia atentamente os quadrinhos "Otto e Heitor":



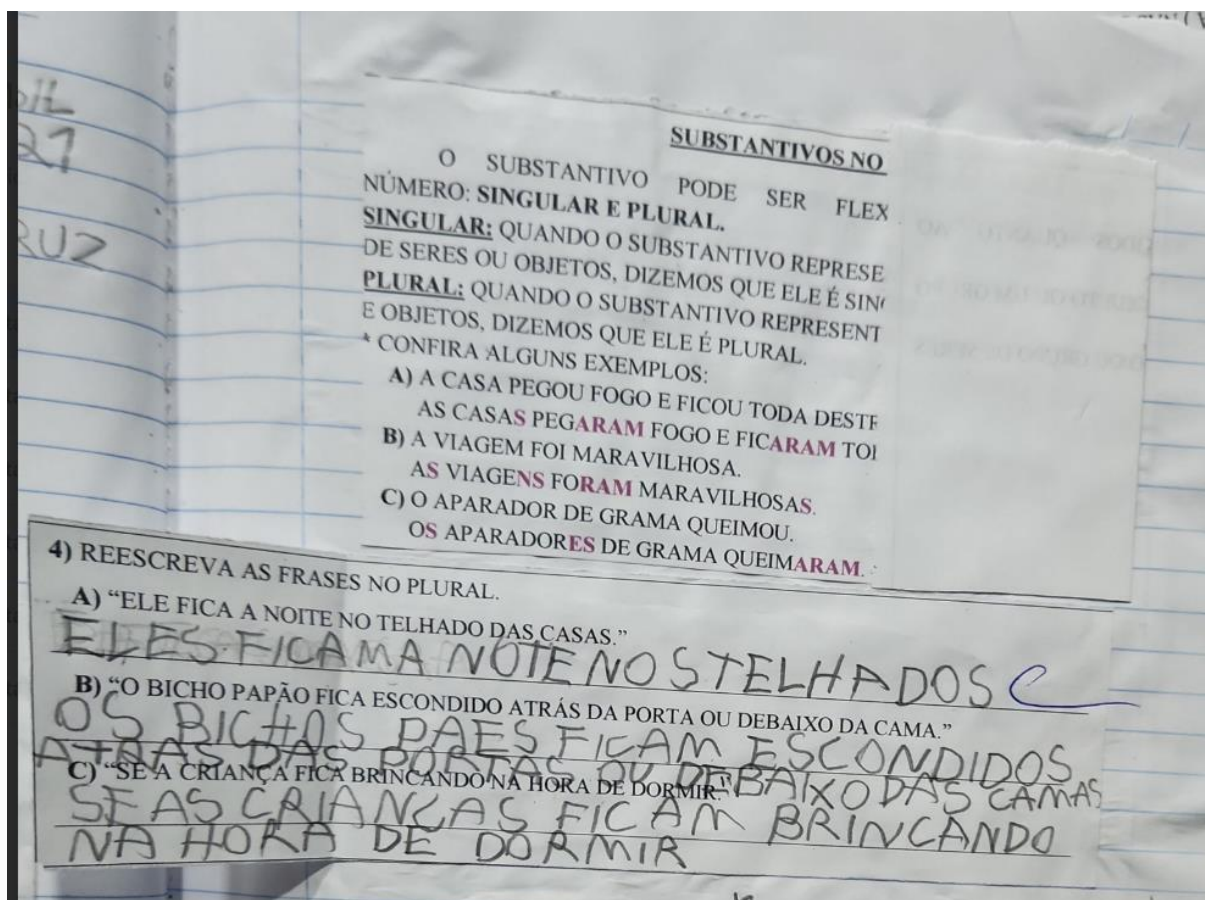
Agora responda:
1- No quadrinho 1, Otto começa a dar um alerta ao Heitor. Leia até o final e diga o que o menino queria alertar.
O HEITOR PODERIA CAIR COM O CADARCO DESAMARRADO
2- Nos quadrinhos 2, 3 e 4 quais são os recursos de linguagem não verbal utilizados pelo autor? Depois escreva o que aconteceu com o Heitor nessa sequência.
O AUTOR UTILIZA ONOMATOPEIA. O HEITOR CAIU.
3- Quem está falando no balãozinho do último quadrinho?
O OTTO.

Fonte: Acervo da autora.

Nesta atividade, nosso objetivo era que os alunos compreendessem questões implícitas do texto e dessem atenção à linguagem não verbal presente em vários textos do nosso cotidiano. Notamos que Miguel compreendeu os objetivos das questões, respondendo corretamente, inclusive trazendo nomenclaturas trabalhadas em sala de aula, demonstrando ter se apropriado, por exemplo, do que seria a onomatopeia.

Na figura seguinte, 72, o objetivo era que os alunos conseguissem reescrever frases, passando-as do singular para o plural.

Figura 72- Caderno de classe de Miguel 17/09 - 1



Fonte: Acervo da autora.

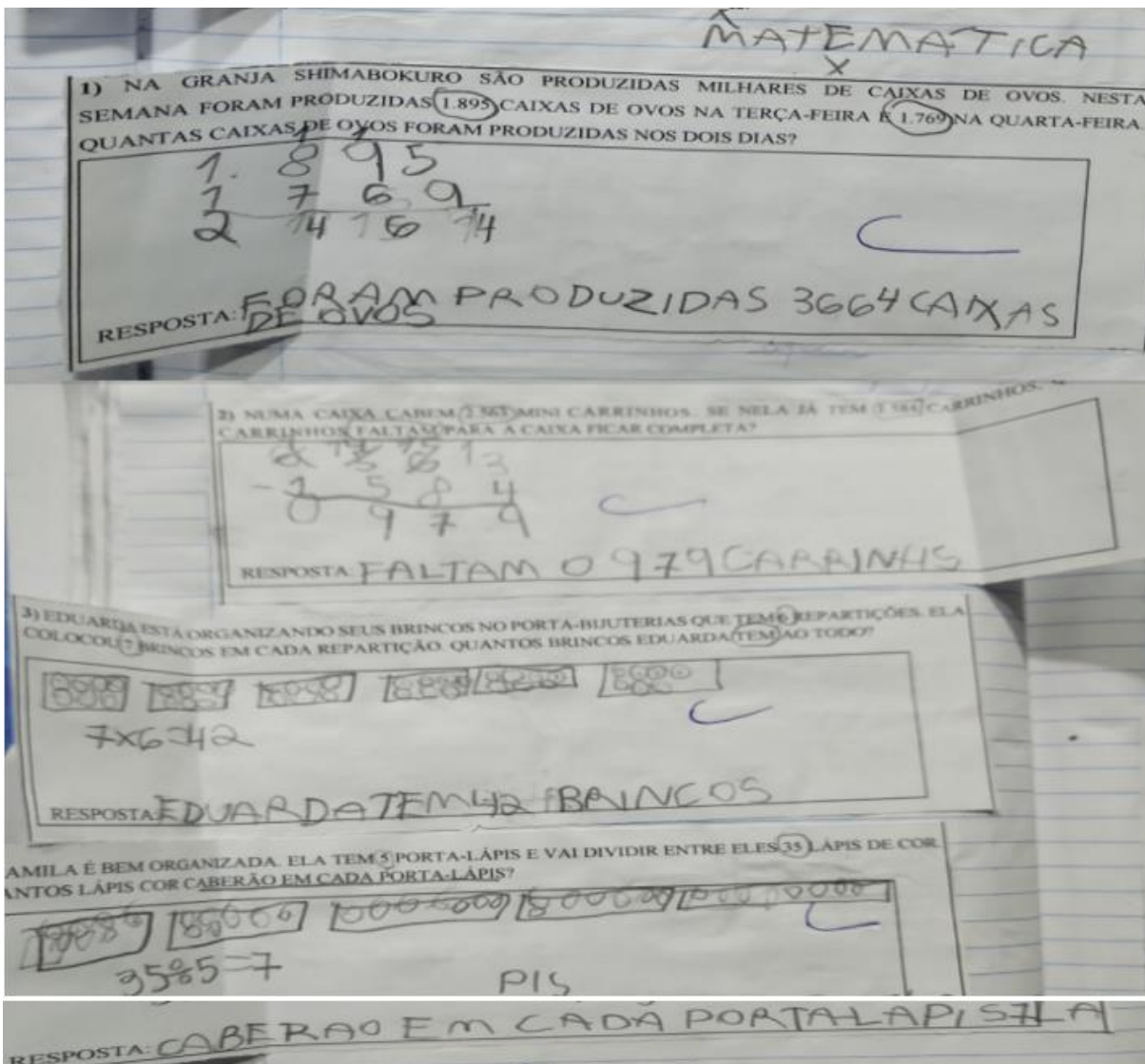
Nesta proposta, como se tratava de uma sequência didática, retornamos ao texto²⁶ do Bicho Papão abordado no início da semana, retiramos algumas frases e pedimos para que as crianças fizessem a transposição do singular para o plural. Essa proposta era de análise linguística e semiótica, atrelada às habilidades da BNCC e necessárias de serem discutidas em sala, por cobranças internas. Como relatado na avaliação semanal, as crianças apresentaram muitas dificuldades e precisamos fazer coletivamente, discutindo frase a frase e verbos por verbos.

Ficou evidente a interferência da oralidade na escrita, pois muitos alunos registravam os signos gráficos de acordo com a forma que falavam. Por isso, o papel da escola é importante, não para desvalorizar o conhecimento da criança a partir de suas vivências, mas potencializá-lo, de forma a refletirem sobre o escrito e ampliarem seus conhecimentos, conhecendo a forma

²⁶ O trabalho em sala, como dito anteriormente, se dava sempre por meio de sequências didáticas. A professora da outra turma de terceiro ano e eu elegíamos, em conjunto, um tema e preparávamos o material da semana com este tema. Nós sempre partíamos de um texto gerador, explorando em diversos eixos da língua portuguesa (leitura, análise linguística e semiótica, oralidade e produção de texto), durante toda a semana.

mais elaborada, a norma culta da língua.

Figura 73 - Caderno de classe de Miguel 17/09 - 2



Fonte: Acervo da autora.

Apesar da organização ter melhorado, segundo excerto do relatório semanal enviado à coordenação da escola, observamos que as dificuldades das crianças ficavam cada vez mais aparentes:

Quadro 16- Relatório enviado à coordenação do dia 17/09

[...]. Eles compreenderam bem as situações da HQ, responderam as questões sem dificuldade, porém, quando *começamos o trabalho com o singular e plural eles tiveram dificuldades na flexibilização do verbo, principalmente. Inclusive os melhores alunos Henrique, Luiza, Priscila e Pereira (os três que estão remoto) tiveram dificuldade*. Nesse dia a Josiane não foi. Entendo que essa parte de singular e plural em frases é bem complexa, pois além de acrescentar o s, o verbo muda e eles têm dificuldades em escrever sobre as ações no passado, escrevem com $\tilde{A}O$, então já aproveitei a ocasião para discutir essa diferença com eles. *Enquanto os questionava oralmente eles respondiam bem, principalmente o aluno Vitor, quando íamos para a escrita eles não conseguiam. Então essa fiz na lousa e ficamos mais na discussão dos conceitos de mudança de verbos e diferença entre AM e $\tilde{A}O$* . [...]. Na aula de matemática pegamos uma situação-problema de cada operação. Além das crianças não conseguirem identificar as palavras-chave, acharam que todas as contas eram de adição, e pior, com exceção do Henrique, até os que não tem dificuldade em matemática como o Miguel e o Vitor não conseguiram realizar a técnica operatória da conta. Quando eu falava para identificarem a palavra-chave os não alfabetizados que não acompanhavam as aulas ficavam procurando a palavra chave mesmo, perguntando se era com CH ou X. *Meu foco nas próximas situações-problema será o trabalho com as possíveis palavras-chave de cada operação. Os que estavam no remoto conseguiram fazer as duas primeiras situações, as seguintes precisaram de explicação, assim como os alunos da sala*. Eu me recusei a fazer a conta dos exercícios na lousa, dei explicações utilizando outros números e depois de algumas explicações, eles conseguiram fazer as operações com os registros de algoritmo em todos. Por conta disso não fizemos a aula de Ciências, que foi para tarefa de casa.

Fonte: Acervo da autora.

Algumas situações vividas em sala eram surpreendentes porque, durante o período de ensino remoto, elas não ficavam aparentes. Uma delas refere-se ao que real conhecimento trazido, já que quando as atividades eram devolvidas à escola, mesmo as que não haviam sido corrigidas no coletivo, não apresentavam erros, e nós, professores, tínhamos a falsa ideia de que os alunos estavam com vários conceitos consolidados quando, na verdade, no retorno às aulas presenciais, percebemos o oposto. Por isso, nada substitui a relação presencial entre professor e aluno, bem como sua mediação.

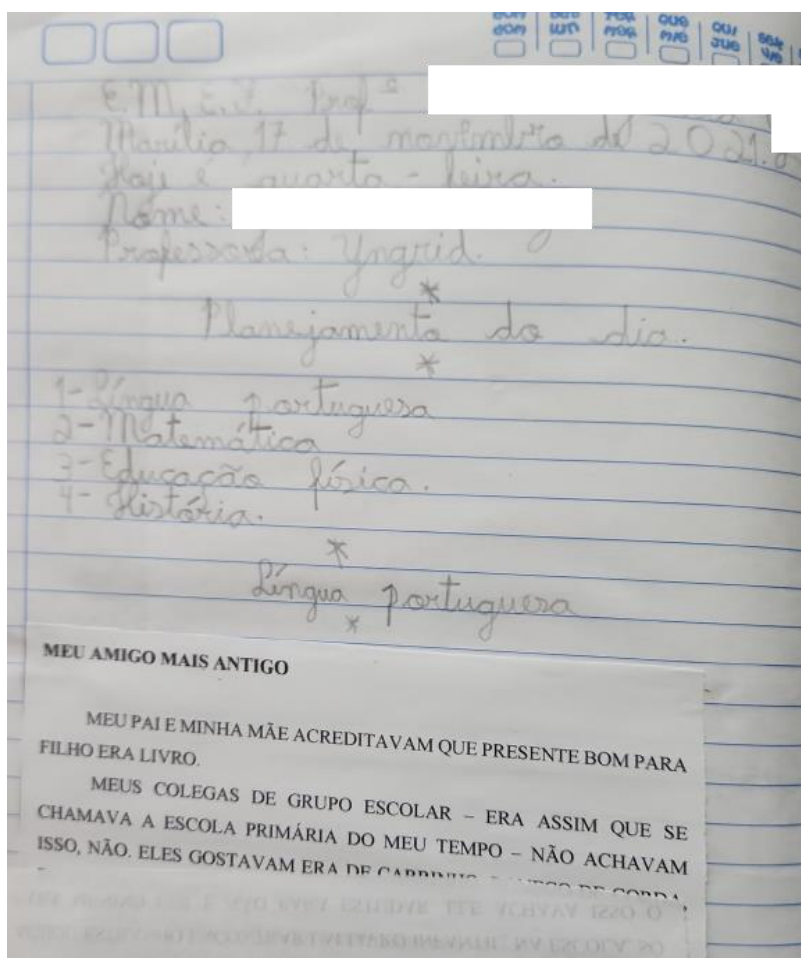
A questão da palavra-chave para a identificação das operações era um vocabulário comum aos que participavam das aulas remotas, mas, para os recém-chegados à aula, gerou confusão.

As operações com multiplicação e divisão eram abordadas durante o ensino remoto, mas as que os alunos tinham mais familiaridade na resolução eram as de adição e subtração. Assim, com a retomada do ensino presencial, a necessidade das crianças em realizar os registros para a resolução das situações-problemas por meio de desenhos e esquemas ainda era grande, então, introduzimos, inicialmente, a representação da conta pelo algoritmo na horizontal, de modo a iniciar o trabalho com as operações de divisão e multiplicação.

Em novembro de 2021, havíamos avançado em relação à matemática com a turma, com exceção dos alunos Júnior e Caroline. A aluna faltava muito às aulas, no retorno presencial sua média era de nove faltas por mês. Precisávamos ligar, diariamente, ao pai para enviá-la à escola, ainda que fosse atrasada, mas, por diversas vezes, ela não comparecia. Júnior era muito esforçado, conseguia copiar as propostas da lousa no mesmo ritmo dos outros alunos da classe. Em novembro, ele já conseguia escrever seu nome completo com autonomia e contar até 10. No entanto, como ainda estava distante da sala, passou a frequentar ações de reforço durante meio período, para que tivesse um atendimento mais adequado, tendo em vista que, na sala, com os diversos níveis de apoio que era necessário oferecer, não conseguimos dedicar a atenção merecida ao aluno. Ele frequentava meio período e no outro, era inserido no contexto da turma, para não se sentir menosprezado e nem perder o vínculo.

O avanço mais significativo da turma era da aluna Josiane. Ela queria escrever com letra cursiva e, como já estava treinando em casa, passei a ajudá-la na escola, também. Assim, compartilhamos a apresentação de seu caderno em novembro.

Figura 74 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11



Fonte: Acervo da autora.

Vemos, a partir da organização do seu caderno e da apresentação de sua caligrafia, o quanto a aluna avançou durante o ano. A aluna dominava bem a pauta do caderno, fazia o uso correto de letras maiúsculas e minúsculas, no formato cursivo e não apresentava desvios de grafia. Além disso, nesta aula, partimos do relato pessoal feito por Ziraldo e estudamos a constituição desse texto, sua estrutura interna, como veremos nas duas figuras, a seguir.

Figura 75 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11 - 1

MÁXIMO! E NÃO SE ESQUECIA DE QUE O LIVRO SE CHAMAVA "NARIZINHO ARREBITADO".

ELE QUERIA MUITO REENCONTRÁ-LO PARA DAR PRO SEU FILHO DE PRESENTE, TALVEZ, PARA OS DOIS LEREM JUNTOS E ELE VOLTAR UM POUCO À SUA INFÂNCIA.

JÁ HAVIA BEM MAIS DE 20 ANOS QUE ELE HAVIA LIDO AQUELE LIVRO E NUNCA MAIS TINHA OUVIDO FALAR DELE, ATÉ QUE UM DIA CHEGUEI DA ESCOLA TRAZENDO UM LIVRO QUE HAVIA PEDIDO EMPRESTADO NA BIBLIOTECA DO GRUPO ESCOLAR. E O LIVRO SE CHAMAVA "REINAÇÕES DE NARIZINHO".

EU PERGUNTEI PRO MEU PAI:

- NÃO SERÁ ESTA MENINA AQUI A SUA NARIZINHO, PAI?
- COMO É O NOME DO AUTOR DO LIVRO?
- UM TAL DE MONTEIRO LOBATO!

O ROSTO DO MEU PAI SE ILUMINOU E, A PARTIR DESSE DIA, O MONTEIRO LOBATO E EU FICAMOS AMIGOS PARA SEMPRE.

ZIRALDO ALVES PINTO. MEU AMIGO MAIS ANTIGO. ESPECIAL PARA A FOLHINHA, PUBLICADO NO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, FORNECIDO PELA FOLHAPRESS. SÃO PAULO, 13 SET. 1997.

Título: Meu amigo mais antigo.

Tema: A experiência.

Introdução: Ele conta que sempre ganhava livros de presente.

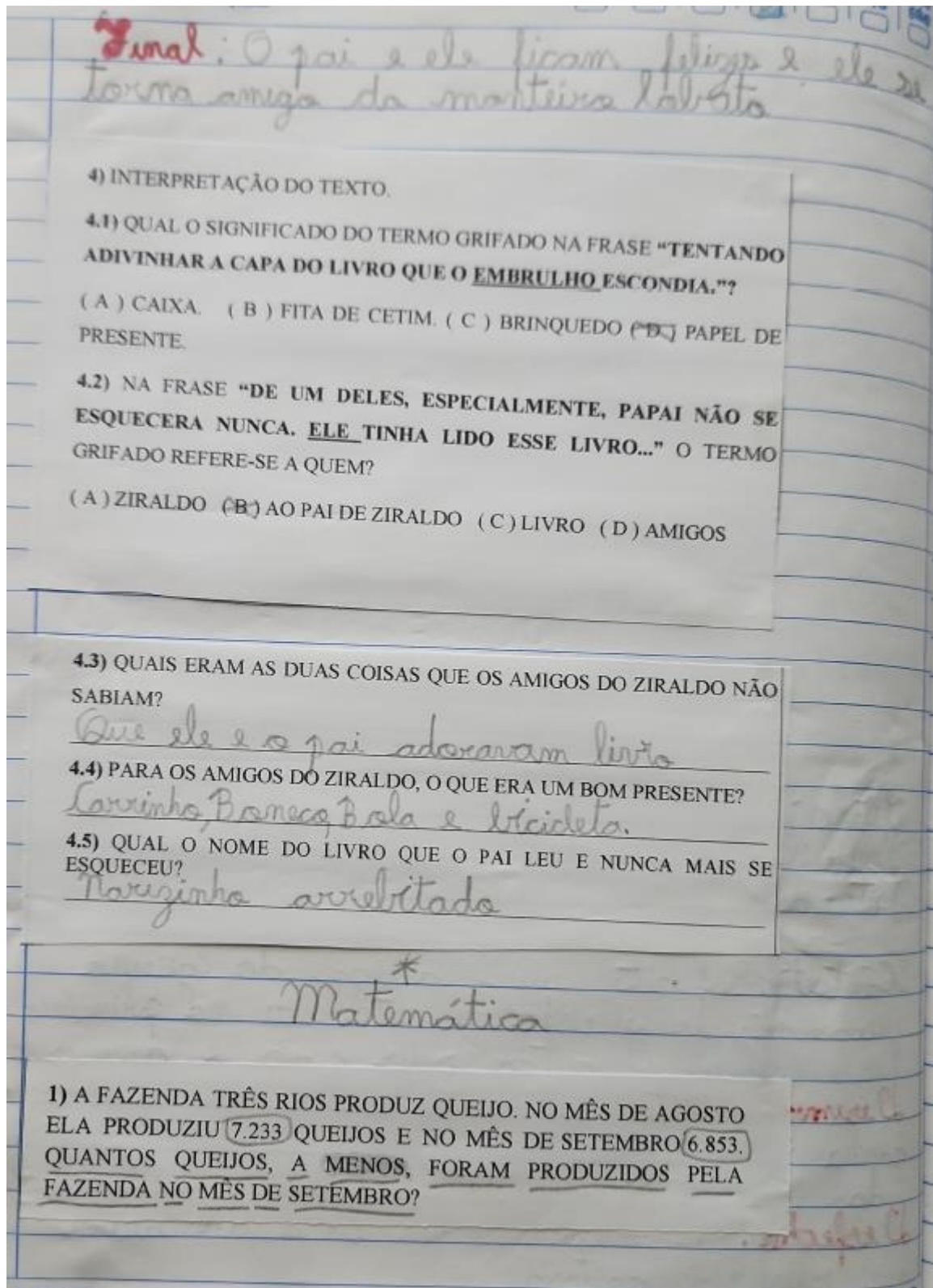
Contexto: Ele cita seus amigos do grupo escolar, de quando ele estudava no primário.

Personagens: O autor, seus pais e amigos.

Desenvolvimento: Ele conta sobre como amava ganhar livros e o porquê de seu pai sempre dar livros de presente.

Desfecho: Ele encontra um livro do autor que seu pai gostava.

Figura 76 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11 - 2



Fonte: Acervo da autora.

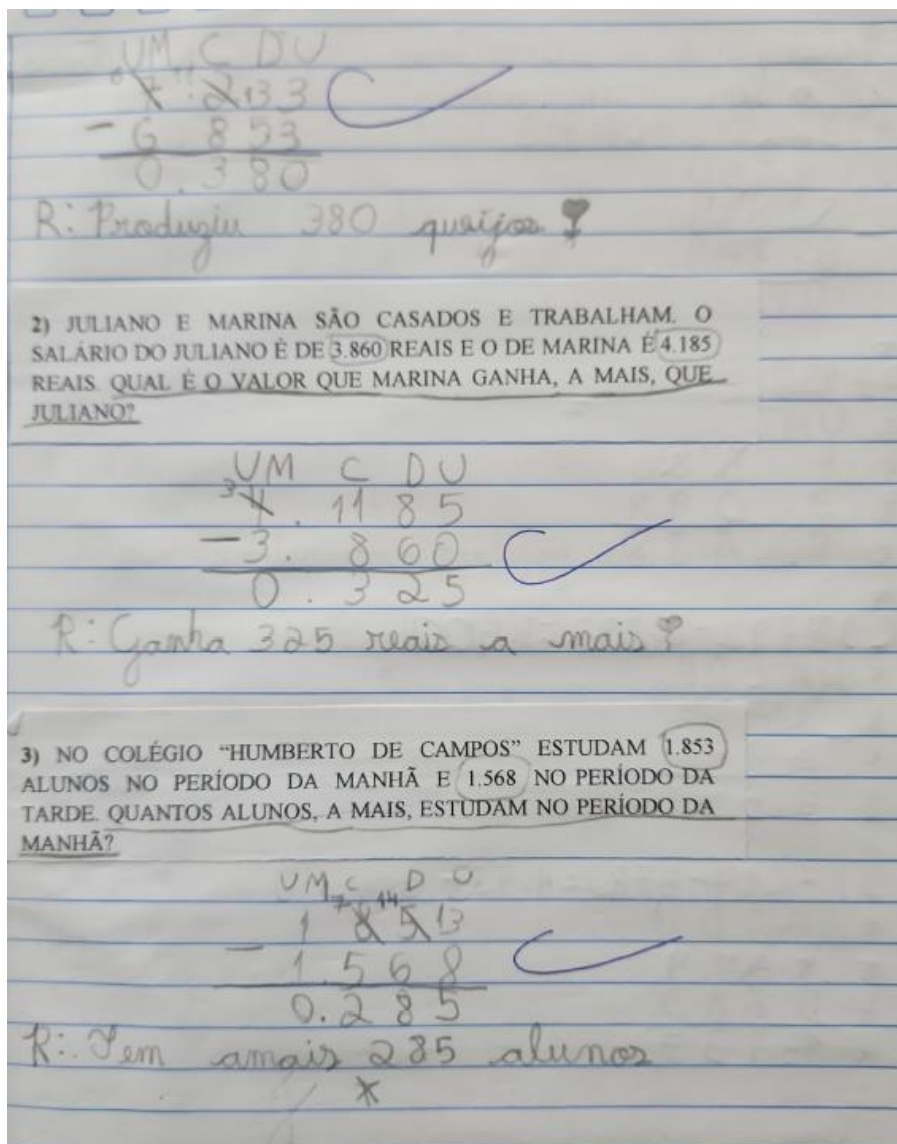
Ao contrário de Josiane, as crianças ainda tinham bastante dificuldade em identificar os elementos de um texto narrativo e descritivo, por isso, a maioria dessas atividades era feita

coletivamente. Após a exploração dos elementos constituintes do relato pessoal, fizemos algumas perguntas relacionadas ao eixo de leitura. Abordamos a questão de substitutivos pronominais, questões explícitas e inferência de palavra por meio do contexto.

Para as questões que envolviam compreensão leitora, sempre disponibilizava um tempo para a turma ler e resolver, individualmente. Enquanto isso, eu acompanhava a resolução de carteira em carteira e, primeiro, oferecia maior suporte aos alunos que permaneciam não alfabetizados, para tentarem fazer suas hipóteses de leitura, buscando palavras conhecidas, tentando compreender o que lhe era solicitado. Depois, se não conseguissem compreender sem a minha transmissão oral do texto, eu a realizava e questionava, em conversa, se eles haviam compreendido a questão. Pedia para que tentassem registrar a resposta sozinhos e, depois, os atendia, também individualmente, para fazer a correção, quando necessário, refletindo sobre os erros de escrita ou de resposta. Após as correções individuais da sala toda, se ainda houvessem dúvidas gerais, fazíamos a discussão coletivamente.

Na matemática, ocorria a mesma dinâmica. Pedia para que os alunos resolvessem as situações-problema utilizando as etapas de Polya (1995) apresentadas anteriormente e observava e intervia na dificuldade de cada um. Josiane era uma das alunas que, em novembro, as resolvia autonomamente e sem erros.

Figura 77 - Caderno de classe da aluna Josiane - 17/11 - 3

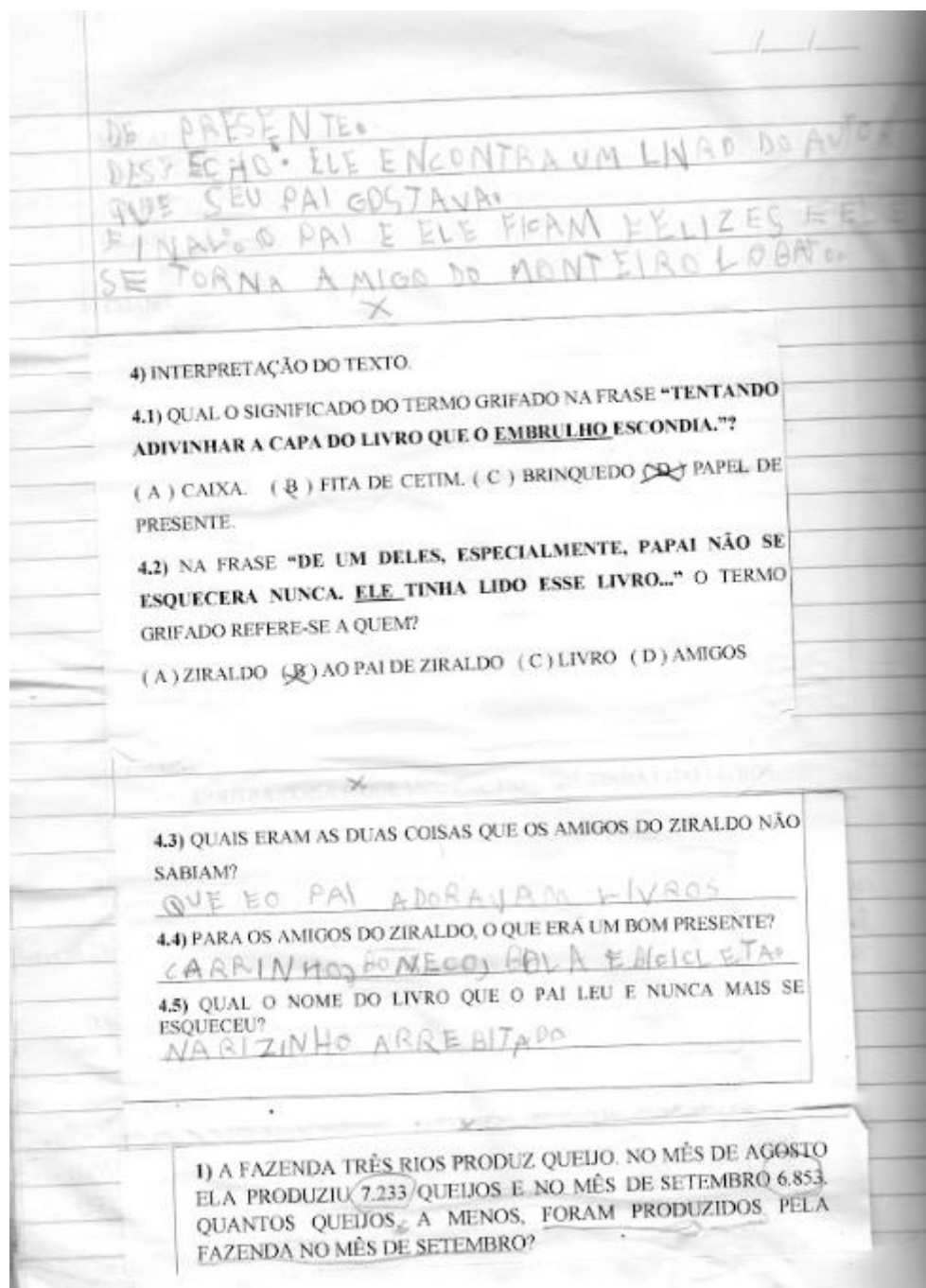


Fonte: Acervo da autora.

Percebemos que não há, nas contas, marcas de borracha e sinais de correção, além disso, há uma organização espacial que favorece a execução da conta. Sendo possível afirmar, assim, que a aluna avançou muito no processo.

Outro aluno que, apesar de não estar alfabetizado, havia progredido muito na organização da conta para a execução, foi Vitor. Era um aluno tímido, mas com excelente repertório oral, sempre participava muito das produções de texto compartilhadas e apreciava a matemática. Apesar de, às vezes, constar o registro com o número 5 espelhado, assim como no início do ano, compreendia a lógica para resolução de contas.

Figura 78 - Caderno de classe do aluno Vitor - 17/11



Fonte: Acervo da autora.

Vitor já havia melhorado sua organização com o caderno, sua letra mantinha um tamanho proporcional e os erros com necessidade de correção eram menores, mantendo seu caderno com menos borrões. Apesar de ainda não estar alfabetizado, fazia as atividades com apoio, conseguia refletir sobre a escrita e escrevia corretamente.

Figura 79 - Caderno de classe do aluno Vitor - 17/11 - 1

The image shows a page from a student's notebook with three math problems and their solutions. Each problem is followed by a handwritten solution and a blue checkmark.

Problem 1: A subtraction problem: $7283 - 6853 = 0380$. The student has written "FORAM PRODUZIDOS" below the calculation.

Problem 2: A word problem: "2) JULIANO E MARINA SÃO CASADOS E TRABALHAM. O SALÁRIO DO JULIANO É DE 3.860 REAIS E O DE MARINA É 4.185 REAIS. QUAL É O VALOR QUE MARINA GANHA, A MAIS, QUE JULIANO?". The student's solution is $4185 - 3860 = 0325$. The student has written "MARINA GANHA A MAIS QUE JULIANO" below the calculation.

Problem 3: A word problem: "3) NO COLÉGIO 'HUMBERTO DE CAMPOS' ESTUDAM 1.853 ALUNOS NO PERÍODO DA MANHÃ E 1.568 NO PERÍODO DA TARDE. QUANTOS ALUNOS, A MAIS, ESTUDAM NO PERÍODO DA MANHÃ?". The student's solution is $1853 - 1568 = 0285$. The student has written "ESTUDAM 0285 ALUNOS A MAIS" below the calculation.

Fonte: Acervo da autora.

Ainda que Vitor insistisse em passar um traço onde não deveria para a realização da técnica operatória, ele conseguia realizar a atividade de maneira autônoma, mesmo com os reagrupamentos, em que as crianças costumam ter dificuldade em compreender.

Como estavam habituados às etapas de Polya para a resolução de problemas, com a retomada das aulas presenciais, costumamos fazer atividades relacionadas a situações-problema do tipo padrão, ou seja, com detecção fácil de números e operações a serem utilizados. As crianças circulavam os números e buscavam a palavra-chave, assim já identificavam a

operação e realizavam a conta. Conversava com eles e dizia que era importante compreender o que a situação-problema estava propondo, não apenas a sua resolução e, para isso, tinham que tentar ler.

Ressalto que, para mim, ler é a atribuição de sentido dada ao texto pelo leitor, no encontro individual e silencioso de seus olhos com o texto. Desse modo, o sentido e a compreensão são dadas pelo leitor, de acordo com o seu objetivo na leitura. Ao lermos um texto para a escrita de uma tese, buscamos algo relacionado com o que queremos defender ou refutar. Na escola, deveria ocorrer uma provocação antes da leitura, para que os alunos se tornassem interessados em desvendar o texto.

Quero tentar romper com a ideia de que quando o professor realiza a leitura, está formando leitores. Não está. Ao ler, o professor dá a sua atribuição de sentido para os alunos, a entonação, a pausa, as estratégias como um todo, são frutos dos conhecimentos prévios e vivências do professor. Por esse motivo, me incomoda quando, em uma estratégia de inferência, por exemplo, o docente já leva as figuras delimitadas para as crianças inferirem o que pode acontecer, ou, numa estratégia de conexão texto-leitor, o professor já coloca algumas palavras-chave para indicar a conexão que pode ser realizada. Nesses casos o professor não está colaborando com a leitura de seus alunos, está direcionando as respostas para o que ele julga ser o adequado ou o que o aluno deve, de acordo com a crença do professor, capaz de conhecer. E, ao fechar as perguntas, fecha também as respostas, deixando, muitas vezes, de diagnosticar o que cada um compreendeu ou não.

Figura 80 - Caderno de classe do aluno Miguel - 17/11

1) A FAZENDA TRÊS RIOS PRODUZ QUEIJO. NO MÊS DE AGOSTO ELA PRODUZIU 7.233 QUEIJOS E NO MÊS DE SETEMBRO 6.853. QUANTOS QUEIJOS, A MENOS, FORAM PRODUZIDOS PELA FAZENDA NO MÊS DE SETEMBRO?

MATEMÁTICA

$$\begin{array}{r} 6212133 \\ - 6853 \\ \hline 6380 \end{array}$$

FORAM PRODUZIDOS 6380 QUEIJO

2) JULIANO E MARINA SÃO CASADOS E TRABALHAM. O SALÁRIO DO JULIANO É DE 3.860 REAIS E O DE MARINA É 4.185 REAIS. QUAL É O VALOR QUE MARINA GANHA, A MAIS, QUE JULIANO?

$$\begin{array}{r} 34185 \\ - 3860 \\ \hline 0325 \end{array}$$

MARINA GANHA 0325 REAIS A MAIS

3) NO COLÉGIO "HUMBERTO DE CAMPOS" ESTUDAM 1.853 ALUNOS NO PERÍODO DA MANHÃ E 1.568 NO PERÍODO DA TARDE. QUANTOS ALUNOS, A MAIS, ESTUDAM NO PERÍODO DA MANHÃ?

$$\begin{array}{r} 1704513 \\ - 1568 \\ \hline 05285 \end{array}$$

ALUNOS A MAIS ESTUDAM NO PERÍODO DA MANHÃ

Fonte: Acervo da autora.

Apesar de Miguel ainda apresentar, em novembro, dificuldades com a colagem das atividades no caderno e sua conta não ter a organização visual esperada, ele conseguia armar e resolver as operações básicas de maneira autônoma. Vimos, inclusive, em sua resposta à primeira questão, um avanço na escrita, percebendo que ele não copiou a palavra queijo do enunciado, mas pensou em como escrevê-la e acabou escrevendo QEGO, o que representa um avanço significativo em comparação ao início do ano, quando não fazia nenhuma correspondência entre fonema e grafema.

Os alunos Cauã e Henrique necessitavam de pouco apoio, se confundindo, em alguns momentos, no reagrupamento das casas decimais.

A seguir, segue o relatório desse dia enviado à coordenação escolar:

Quadro 17 - Excerto do relatório enviado à coordenação de 17/11

Na quarta-feira fizemos o estudo do relato e as crianças começaram a compreender melhor a estrutura [...], porém, confundem muito desfecho com final. Me atentarei a isso nas próximas aulas. Os alunos alfabetizados fizeram as situações-problema sem muitas dificuldades, poucos erraram na hora do reagrupamento [...]. Os alunos não-alfabetizados Miguel e Vitor conseguiram fazer depois da minha leitura, em que identificaram a conta a ser realizada. Os alunos Caroline, Kauê e Júnior não conseguiram fazer sozinhos nem mesmo após a leitura, dei o apoio individualmente.

Fonte: Acervo da autora.

Algumas partes do excerto foram suprimidas pois citavam nomes de alunos que não participaram da pesquisa. Justifico, pois, com a flexibilização das medidas protetivas e com o avanço da vacinação, inclusive das crianças, as classes das escolas em tempo integral voltaram a ser unificadas. No final de outubro, recebi os alunos que estavam frequentando as aulas no período da tarde, então, minha sala de 10 alunos passou, dessa forma, a ser composta por 20 crianças. Assim, o trabalho para acompanhamento de todos, principalmente dos não alfabetizados, foi um pouco mais prejudicado.

Para que os alunos não alfabetizados não perdessem tanto com esse retorno e como a escola era de período integral, os pais tiveram a opção de manter os filhos o dia todo na escola: de manhã faziam as atividades regulares com a classe e, à tarde, participariam de reforço. Dos estudantes não alfabetizados da presente pesquisa, a única que permanecia o dia todo, quando ia, foi Caroline, pois precisava compensar suas ausências e retomar os conteúdos perdidos.

Assim, sem simultaneidade de comparecimento às aulas, fomos tendo vários recomeços durante o ano, pois, quando nos adaptamos à uma rotina, outra era instaurada e era necessário conhecer as necessidades e introduzir os alunos novos no ritmo da turma da manhã já habituada.

Ao final do ano, nas últimas avaliações bimestrais, os avanços das crianças foram nítidos. Ainda que nem todas alcançassem o nível ideal, nenhuma terminou o ano como quando retornamos. A seguir, apresentaremos um pouco de cada aluno, mostrando o momento inicial e o de término do ano letivo. Iniciaremos com o grupo de alunos não alfabetizados.

O texto base para a reescrita era uma fábula “O lobo e o cordeiro”, em uma adaptação do original de Fontaine, retratada no Quadro 18.

Quadro 18 - Fábula base para produção textual “O lobo e o cordeiro”

O Lobo e o Cordeiro

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

- Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo - disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

- Senhor - respondeu o cordeiro - não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

- Você agita a água - continuou o lobo ameaçador - e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

- Não pode - respondeu o cordeiro - no ano passado eu ainda não tinha nascido. O lobo pensou um pouco e disse:

- Se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

- Eu não tenho irmão - disse o cordeiro - sou filho único.

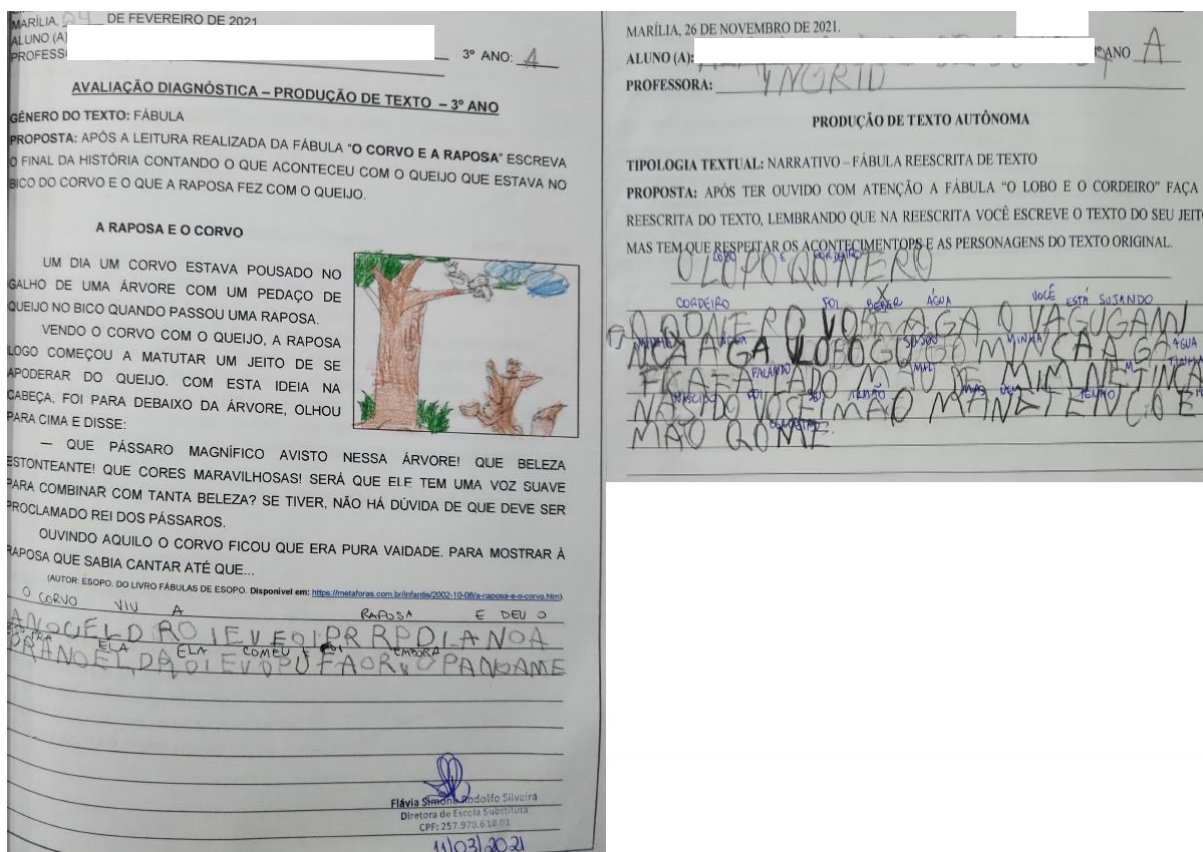
- Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue. Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor.

Fonte: O pensador - Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk1/>

A Figura 81 apresenta a primeira produção textual de Miguel no ano e a última, de forma que seja possível comparar o seu processo durante o ano.

Figura 81 - Primeira e última produção de texto de Miguel



Fonte: Acervo da autora.

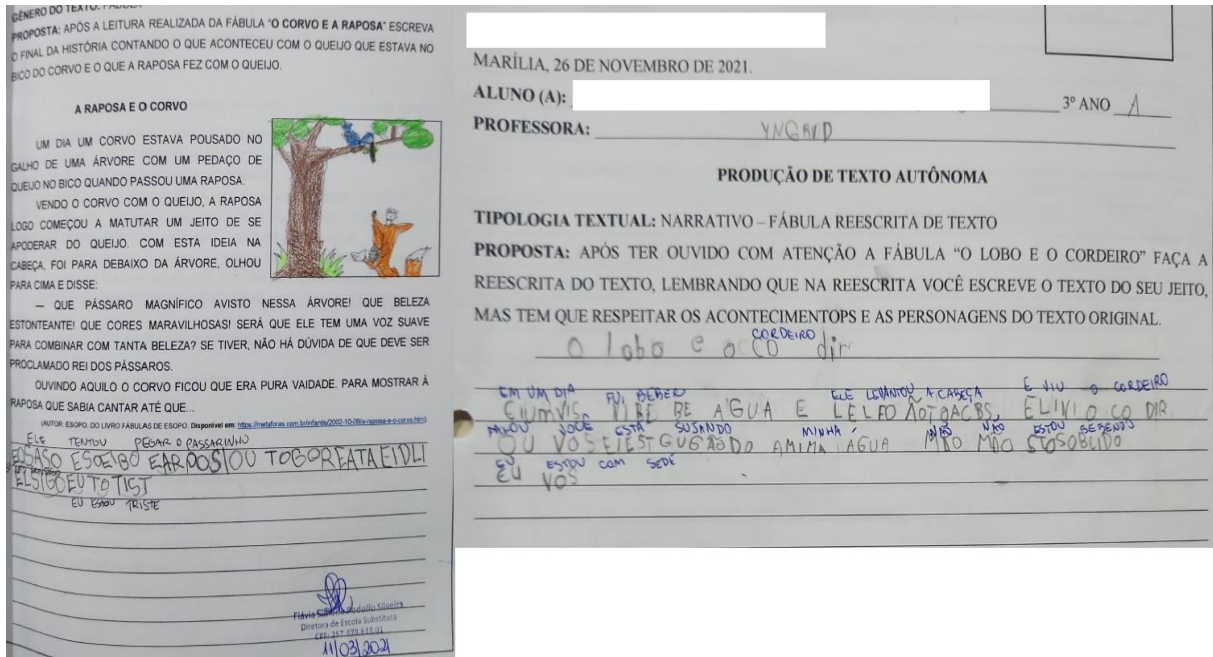
A partir do resgate feito pela pesquisadora enquanto Miguel escrevia, foi possível constituir a seguinte escrita: *O cordeiro foi beber água você está sujando minha água o lobo sujou minha água fica falando mal de mim nem tinha nascido foi seu irmão mas nem tenho irmão cordeiro.*

A análise feita a seguir parte dos pressupostos da rede de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida e, de modo como os alunos eram analisados. Ressalto, novamente, que, apesar de fazer essa distinção pelos níveis, a minha atuação em sala e a minha concepção não partem dos pressupostos fonológicos.

Apesar de não haver elementos de coerência e coesão, o aluno iniciou a apresentação de uma escrita silábico-alfabética, quando, em alguns momentos, omite alguma letra na escrita. A dificuldade do aluno era de se recordar da história para reescrever e a orientação dada para a aplicação era de ler duas vezes o texto, fazer a retomada no coletivo e, depois, deixar com que as crianças escrevessem de maneira autônoma, fazendo o resgate, para os alunos não alfabetizados.

Caroline, na Figura 82, também, demonstra seu avanço, apesar das elevadas faltas durante o ano letivo.

Figura 82 - Primeira e última produção textual de Caroline



Fonte: Acervo da autora.

Apesar de sua baixa frequência, Caroline, também, teve um avanço no nível de escrita, passando do nível pré-silábico para o nível silábico-alfabético. Assim como Miguel, seu texto não possuía a estrutura adequada e nem os elementos de coerência e coesão, mas ela estava começando a reconhecer melhor a relação entre grafema-fonema.

No caso de Vitor, também, é possível notar o início de uma estrutura, além do ganho de elementos textuais da primeira para a última produção de texto, como podemos observar na Figura 83.

Figura 83 - Primeira e última produção textual de Vitor

MARÍLIA, 26 DE NOVEMBRO DE 2021.

ALUNO (A): _____ 3º ANO A

PROFESSORA: YNGRID

PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRATIVO – FÁBULA REESCRITA DE TEXTO

PROPOSTA: APÓS TER OUVIDO COM ATENÇÃO A FÁBULA “O LOBO E O CORDEIRO” FAÇA REESCRITA DO TEXTO, LEMBRANDO QUE NA REESCRITA VOCÊ ESCREVE O TEXTO DO SEU JEITO MAS TEM QUE RESPEITAR OS ACONTECIMENTOS E AS PERSONAGENS DO TEXTO ORIGINAL.

O LOBO O CORDEIRO
ESTAVA BEBENDO UMA FAMINTO ESTAVA
SCORDEIRO ESTAVA BEBENDO E O LOBO FAMINTO ESTAVA
FAMINTO VOCE ESTA SUJANDO AGUA NO RIO SEM NADA
PASSADA VOCE ESTAVA FALANDO MAL DE NINGUM MAS NEM NASCI SEMPRE DE
POI SEU FILHO ACUSOU DO SEU FILHO MANENAS ME ENDO JA VOISE
FOOSE IANAO SENHO E SORRIMINICO CASADO PATO O CORDEIRO
VOSE VINGAO POLCOU
A CASA DEFORE SEMPRE MELHOR.

Fonte: Acervo da autora.

No caso de Vitor, sua última produção será, novamente, apresentada, na figura 84, por uma questão de melhor visualização.

Figura 84 - Última produção de texto de Vitor

ALUNO (A): _____ 3º ANO A

PROFESSORA: YNGRID

PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRATIVO – FÁBULA REESCRITA DE TEXTO

PROPOSTA: APÓS TER OUVIDO COM ATENÇÃO A FÁBULA “O LOBO E O CORDEIRO” FAÇA REESCRITA DO TEXTO, LEMBRANDO QUE NA REESCRITA VOCÊ ESCREVE O TEXTO DO SEU JEITO MAS TEM QUE RESPEITAR OS ACONTECIMENTOS E AS PERSONAGENS DO TEXTO ORIGINAL.

O LOBO O CORDEIRO
ESTAVA BEBENDO UMA FAMINTO ESTAVA
SCORDEIRO ESTAVA BEBENDO E O LOBO FAMINTO ESTAVA
FAMINTO VOCE ESTA SUJANDO AGUA NO RIO SEM NADA
PASSADA VOCE ESTAVA FALANDO MAL DE NINGUM MAS NEM NASCI SEMPRE DE
POI SEU FILHO ACUSOU DO SEU FILHO MANENAS ME ENDO JA VOISE
FOOSE IANAO SENHO E SORRIMINICO CASADO PATO O CORDEIRO
VOSE VINGAO POLCOU
A CASA DEFORE SEMPRE MELHOR.

Fonte: Acervo da autora.

Dos alunos não alfabetizados, Vitor foi quem teve o maior avanço, em relação à apropriação do sistema gráfico de escrita. Aluno frequente desde o retorno das aulas presenciais, precisou ter sua autoestima recuperada para se sentir capaz de realizar as propostas. Como dito anteriormente, possuía um bom vocabulário oral, tendo em vista as palavras em seu texto, como “faminto”, e a noção de tempo, como em “na semana passada”. O aluno passou do nível pré-silábico de escrita para o nível silábico-alfabético, além de ter demonstrado avanços significativos na matemática, como indicam os registros de seus cadernos. Apesar da falta de elementos coesivos, sua história tinha coerência, e uma certa estrutura, lembrando-se de trazer a moral da fábula. Notamos, ainda, sua estratégia de circular a palavra cordeiro na proposta do texto e a utilizar em todos os momentos de sua escrita.

No caso de Júnior, como consta na Figura 85, destacamos os esforços apreendidos pelo aluno.

Figura 85 - Primeira e última produção textual de Júnior

The image shows two pages of a student's writing. The left page is a worksheet titled "A RAPOSA E O CORVO" with a drawing of a tree and a crow. The right page is a worksheet titled "PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA" with a grid for writing and a student's attempt at the story "O Lobo e o Cordeiro".

Left Page: A RAPOSA E O CORVO

UM DIA UM CORVO ESTAVA POUADO NO GALHO DE UMA ÁRVORE COM UM PEDAÇO DE QUEIJO NO BICO QUANDO PASSOU UMA RAPOSA.

VENDO O CORVO COM O QUEIJO, A RAPOSA LOGO COMEÇOU A MATUTAR UM JEITO DE SE APODERAR DO QUEIJO. COM ESTA IDEIA NA CABEÇA, FOI PARA DEBAIXO DA ÁRVORE, OLHOU PARA CIMA E DISSE:

— QUE PÁSSARO MAGNÍFICO AVISTO NESSA ÁRVORE! QUE BELEZA ESTONTEANTE! QUE CORES MARAVILHOSAS! SERÁ QUE ELE TEM UMA VOZ SUAVE PARA COMBINAR COM TANTA BELEZA? SE TIVER, NÃO HÁ DÚVIDA DE QUE DEVE SER PROCLAMADO REI DOS PÁSSAROS.

OUVINDO AQUILO O CORVO FICOU QUE ERA PURA VAIDADE. PARA MOSTRAR À RAPOSA QUE SABIA CANTAR ATÉ QUE...

(AUTOR: ESOPHO DO LIVRO FÁBULAS DE ESOPHO Disponível em: <https://metatextos.com.br/index.php/2002/10/2009-raposa-e-corvo.html>)

A RAPOSA SUZIU NA ÁRVORE E PEGOU O QUEIJO DO CORVO

A RAPOSA SUZIU NA ÁRVORE E PEGOU O QUEIJO DO CORVO

Right Page: PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRATIVO – FÁBULA REESCRITA DE TEXTO

PROPOSTA: APÓS TER OUVIDO COM ATENÇÃO A FÁBULA “O LOBO E O CORDEIRO” FAÇA A REESCRITA DO TEXTO, LEMBRANDO QUE NA REESCRITA VOCÊ ESCREVE O TEXTO DO SEU JEITO, MAS TEM QUE RESPEITAR OS ACONTECIMENTOS E AS PERSONAGENS DO TEXTO ORIGINAL.

O Lobo e o Cordeiro

UM DIA O CORDEIRO ESTAVA BEBENDO ÁGUA NO RIACHO

E O LOBO FALOU QUE ELE ESTAVA SUZANDO

A AA

Fonte: Acervo da autora.

Este aluno chegou às aulas sem reconhecer os caracteres e os números de 1 a 10, e se esforçou durante todo o período dos três meses que passamos juntos. Era assíduo, conseguia acompanhar o ritmo de copiar as propostas da lousa junto com os amigos, e passou a reconhecer as letras do alfabeto, escrever seu nome completo sem o uso de crachá e realizar operações de adição e subtração sem reagrupamento com números até o 100. Notamos o progresso em sua produção pois, no início do ano, as letras colocadas não correspondiam com o que o aluno narrava ter escrito e, ao final do ano, já apresentava uma letra por sílaba, com predominância das vogais, indicando o início do nível de escrita silábico com valor sonoro.

Como indicado anteriormente, fizemos um plano de metas para o aluno, adequando o

currículo às suas necessidades e solicitamos avaliação de um psicólogo da rede municipal, porque a família enfrentou alguns problemas pessoais envolvendo o aluno e não sabíamos o quanto isso poderia tê-lo afetado. No ano seguinte, após discussão e avaliação com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal, o aluno iniciaria o ano letivo com Adequação Curricular, garantindo que ele teria o conteúdo adequado para suas necessidades em todo o seu processo de escolarização, até que conseguisse acompanhar o conteúdo do ano em que estivesse matriculado.

Agora, passamos a observar os alunos que já iniciaram o ano alfabetizados. Para que pudéssemos fazer uma comparação mais fidedigna entre esses alunos, foi eleita a proposta de reescrita do conto de fadas da Rapunzel com o auxílio de sequência de imagens, conforme a Figura 86. Isso se deve ao fato de ter sido a primeira produção de texto com registro dos quatro alunos, já que em outras, havia ausentes.

Figura 86 - Proposta de reescrita de conto de fadas - Rapunzel



Fonte: Acervo da autora.

A primeira comparação entre textos, reportada na Figura 87, é do aluno Henrique. Ele não teve o registro da última proposta, então selecionamos a produção da semana anterior, que não era a reescrita da fábula do lobo e o cordeiro, mas um relato.

Figura 87 - Produções textuais de Henrique

The figure shows two parts of a student's work. On the left, there are two rows of hand-drawn illustrations. The top row has three panels: a witch with a broom, a girl with long hair, and a prince. The bottom row has four panels: a girl with long hair, a girl sitting on a chair, a girl with a prince, and a girl with a prince. Below the illustrations is a handwritten text in Portuguese, with many corrections and annotations in red ink. The text is a retelling of the Rapunzel story. On the right, there is a worksheet titled 'PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA'. It contains a text production task with a typology of 'NARRATIVO - RELATO PESSOAL' and a proposal to write about a gift. The student has written 'O MEU PRESENTA' and a short paragraph about their name and a bicycle.

PRODUÇÃO DE TEXTO AUTÔNOMA

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRATIVO - RELATO PESSOAL

PROPOSTA: NESTA SEMANA CONHECEMOS O RELATO PESSOAL DO ZIRALDO NO QUAL ELE RELATA O QUANTO GOSTAVA DOS LIVROS QUE GANHAVA DE PRESENTE DOS SEUS PAIS. AGORA VOCÊ VAI PENSAR UM POUCO E SE LEMBRAR DE UM PRESENTE QUE GANHOU E O DEIXOU MUITO FELIZ E QUE VOCÊ NUNCA SE ESQUECEU DELE. NÃO SE ESQUEÇA DE RELATAR QUANDO GANHOU, DE QUEM GANHOU, O QUE É E COMO É O PRESENTE. CONTE TODOS OS DETALHES.

O MEU PRESENTA

O MEU NOME É [REDACTED] E TENHO 2 ANOS
 EM UM DIA A TARDE EU ESTAVA VENDO O TELEVISAR
 AI DEPOIS EU BRINQUEI EU COMI CAFE DA TARDE
 AI O MEU PAI CHEGOU AI ELE DISSE PARA EU
 IR LA AI EU CHEI ELE ME DADU UMA BICICLETA EU
 APRENDI A ANDAR NA BICICLETA E ESTE FOI UM
 DIA LEGAL E FIM

EM UM REINADO A VI A UMA PRINCESA O NOME É
 RAPUNZEL ELA NÃO PODIA SAIR DA TORRE PORQUE
 A BRUXA NÃO DEIXAVA UM DIA UM PRINCEPI E
 PEDIV PARA A RAPUNZEL JOGAR AS O SEU CAPELO
 E O PRINCEPI SOBIO NOS CAPELOS E ELE XEGOU A
 DEIXO ELA EM CASA EMTO E A BRUXA AXOU ELA
 JABI QUE A VUGO DE ERADO E DIA EIS COM AEU
 E PRINCEPI O CEFOI O BRUXA VIA A RAPUNZEL
 TEVE UM IDPIA E JOGOU A BRUXA E ELES VIERAM
 FELITE PARA SEMPRE E FIA

Fonte: Acervo da autora.

Sabemos que o gênero relato é mais complexo do que uma reescrita para as crianças, porque na reescrita todos os elementos estão dados, cabendo ao escritor fazer o resgate mental e escrever. A produção de um relato envolve maior autonomia na escrita, para organizar o que será escrito, a estrutura textual e os elementos coesivos.

No texto de Henrique, percebemos o quanto nossas intervenções ortográficas diminuiriam, já que as maiores correções no texto eram relacionadas às marcas da oralidade, como a repetição da palavra “Ai”.

No caso de Josiane, nota-se a riqueza do resgate do conto feito pela aluna, com os detalhes da história sendo recontados na ordem cronológica correta.

Figura 88 - Reescrita de texto da Rapunzel feita por Josiane

RAPUNSEU
RAPUNSEU

ERA UMA VEZ UM CASAU ^{CASAL} QUE MORA-
VA NUMA CAGA PERTO DA FLORESTA,
ONDE VIVIA UMA BRUXA E O CASAU ^{CASAL}
SONHAVA TER UMA FILHA ENTÁ UM
DIA A MULHER ^{MULHER} FALOU PRO HOMEN ^{HOMEN}
QUE ESTAVA GRÁVIDA. AI A MULHER ^{MULHER}
FALOU PARA O RAPAS ^{RAPAS} QUE ESTAVA COM
VONTADE DE COMER UM RABANETE ^{RABANETE} E
SO NO QUINTAL DA BRUXA QUE TINHA
E O HOMEN ^{HOMEN} PULOU O MURO E PEGOU
O RABANETE E QUANDO ESTAVA SAIN-
DO ^{DO} A BRUXA APARESEU E O HOMEN ^{HOMEN}
EMPLOROU PARA A BRUXA NÃO FASER
NADA COM ELE. A BRUXA ENTÃO PERDOU

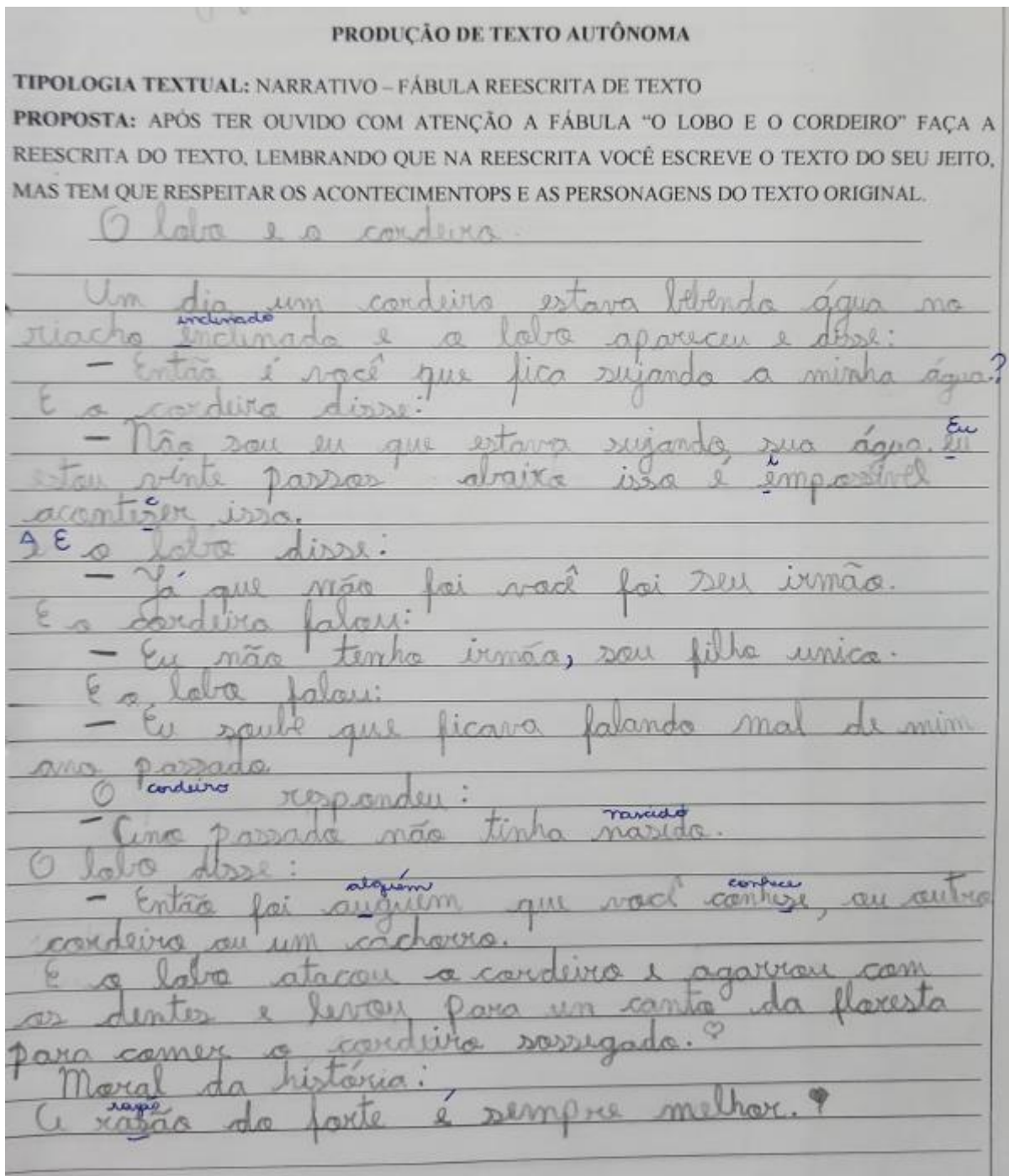
MAS COM UMA ^{UMA} CONDIÇÃO QUANDO
SUA FILHA NASE, SERÁ ENTREGA ^{ENTREGA} PARA
MIM ^{MIM} ENTÃO RAPUSEU ^{RAPUSEU} NASCEU E FOL ^{FOL}
ENTREGA ^{ENTREGA} PARA A BRUXA E QUANDO RAPUNSEU
FEZ 12 ANOS PRENDEU ELA NUMA TORRE
E QUANDO A BRUXA SAIA E QUANDO
VOU TAVA FALAVA RAPUNSEU JOQUE
A SUA TRANÇA E A BRUXA SUBIA NA
TRACA DE RAPUNSEU E UM DIA
APARESEU ^{APARESEU} O PRINCEPE ESPIONANDO A
BRUXA SUBIR NA TRANÇA DE RAPUN-
SEU E A PRENDEU A SUBIR ^{PRENDEU} E
QUANDO A BRUXA SAIU O PRICEPE ^{PRICEPE}
CHAMOU RAPUNSEU E SUBIU E
LA ELA ENCIMA ELE PEDIU ELA EM
CASAMENTO ENTÃO A BRUXA VIU ^{VIU}
QUE TINHA AVGO ^{AVGO} A CONTESSENDO

COM A RAPUNSEU E DECIDIU ESP
AR ELA E QUANDO SAIU FICOU
ESCONDIDA E SE PASSOU FINJINDO SE
A RAPUNSEU E FALOU PARA O PRICEPE
DE VC NUCAMAIS VAI VERA RAPUN-
SEU E JOGOU ELE NOS ESPINHO.
UM DIA A RAPUNSEU ENGRAVIDO E
TEVE UMA MENINA E UM MENINO E
O PRICEPE VIU RAPUNSEU E SE A
BRASSARAM E A LAGRIMA DE RAPUN-
PINGOU NO OLHO DO PRICEPE E CU
TODOS OS MACHOCADOS DELE E LEV
ELES PARA O PALACIO E VIVERAM
FELIZES PARA SEMPRE. ♡

Fonte: Acervo da autora.

Além disso, a intervenção no texto, neste momento, era mais pautada sobre as regras ortográficas, pois ainda não apresentava paragrafação e estrutura, algo que foi explorado com o retorno das aulas no presencial. Ao final do ano, observamos a evolução na estrutura de texto da aluna, como ilustra a Figura 89.

Figura 89 - Última produção textual de Josiane



Fonte: Acervo da autora.

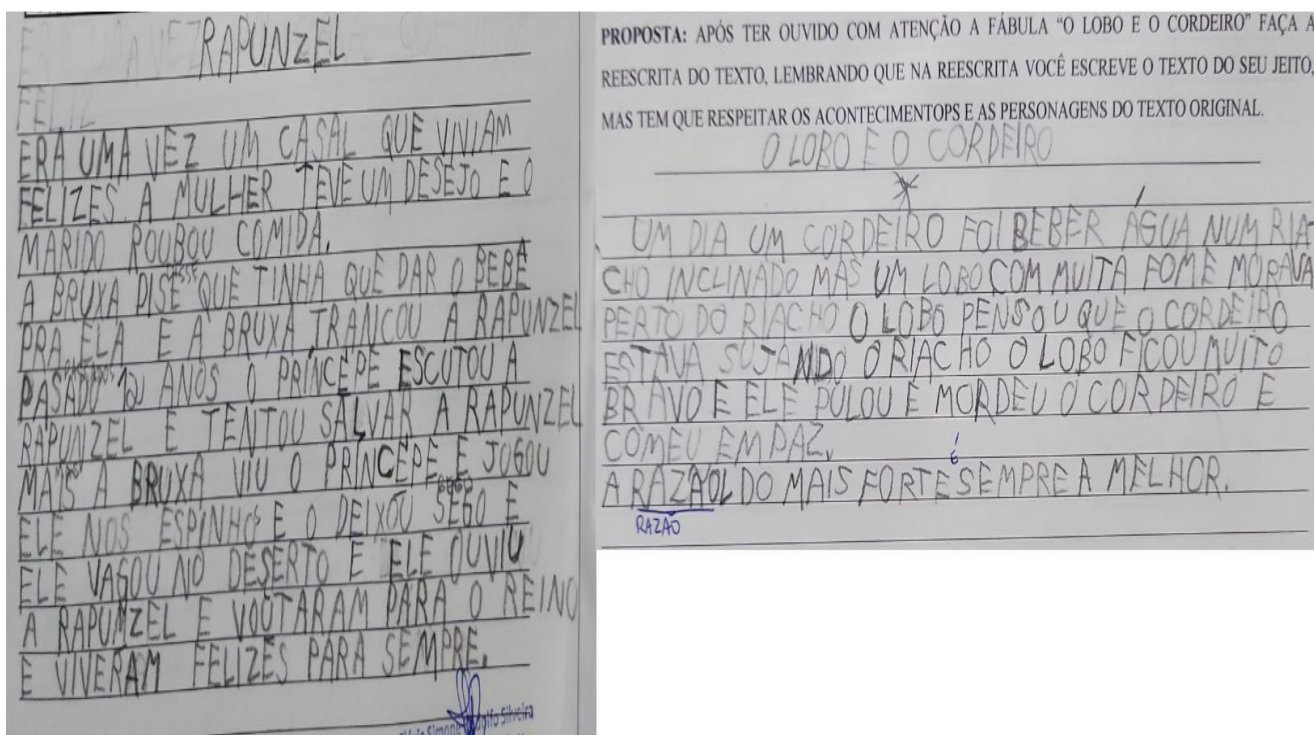
O discurso direto estava sendo empregado corretamente com verbos de enunciação, a paragrafação correta e, ainda, utilização de elementos de coerência e coesão. Além disso, observamos todo o capricho na apresentação do texto, sendo necessárias apenas algumas correções em relação à ortografia.

No texto da aluna Josiane, há a presença de um triângulo. Essa era uma prática de intervenção textual com os alunos mais avançados. Havíamos estipulado alguns códigos de correção, então, ao verem sinalizado um triângulo, saberiam que ali deveria ter o recuo do parágrafo, se vissem uma bolinha, isso remetia à falta de algum sinal de pontuação, entre outros códigos que utilizávamos.

O trabalho de intervenção era baseado no nível de cada aluno, e, quando já tinham uma compreensão melhor de produção textual, eram inseridos mais códigos. Ao contrário, havia um foco no texto, também baseado na necessidade do aluno (ora na paragrafação, ora na coesão, ora na pontuação, além da ortografia).

No caso de Kleber, apesar de alfabetizado, não gostava das propostas de produção de texto.

Figura 90 - Produções textuais de Kleber



Fonte: Acervo da autora.

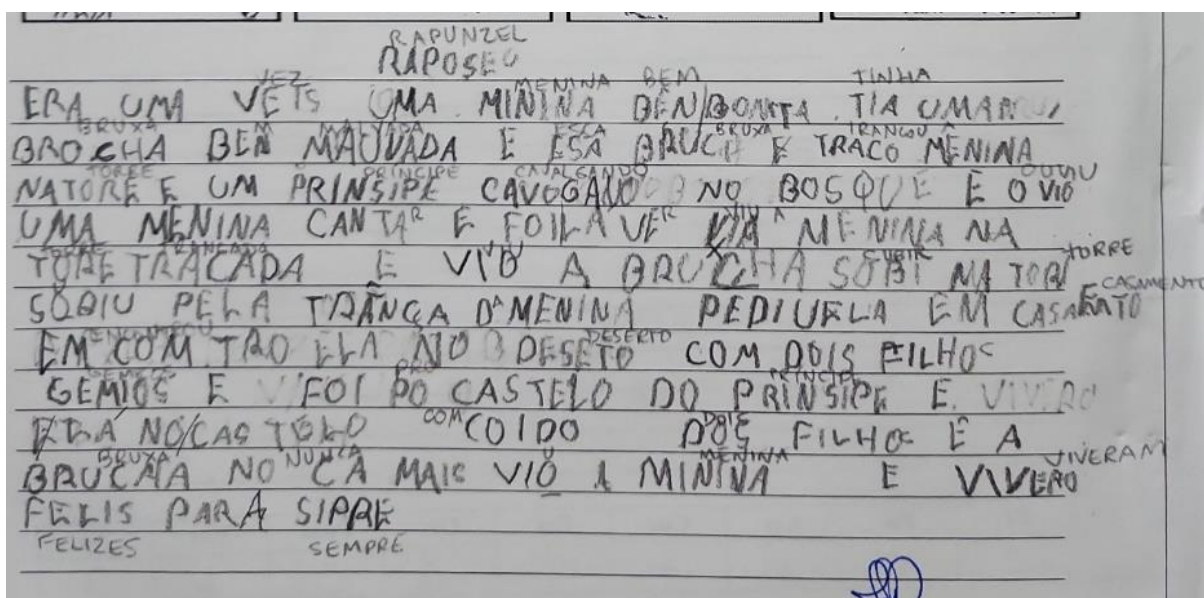
Ele demorava bastante tempo para concluir e tentava resumir ao máximo a história para escrever menos. É possível notar um avanço em relação aos erros ortográficos e, mesmo não gostando de escrever, o aluno se preocupava em não escrever as palavras de maneira incorreta. Nos momentos de produção, quando havia dúvida, ele sempre questionava a professora sobre a ortografia das palavras. Em alguns momentos, pensávamos juntos, em outros, era solicitado que ele procurasse no dicionário.

O único momento em que eu não podia colaborar eram nas avaliações, mas, semanalmente, nas produções, eu prestava um atendimento individualizado sugerindo melhorias nos textos. O retorno presencial nos auxiliou muito neste aspecto, pois nada como agir no texto no momento de sua produção, indagando a criança sobre sua ideia inicial e a forma como ela poderia deixar mais claro para o leitor, pois, lembrando os estudos apontados no início deste trabalho, todo texto se destina a alguém, é parte de um enunciado e, sendo enunciado, precisa ser compreendido pelo leitor.

Assim, é notável o quanto os erros ortográficos de Kleber diminuíram. Seus textos eram coerentes e continham elementos coesivos, mas ainda não apresentavam a estrutura desejada.

Por fim, temos os textos de Cauã, o último aluno que restou do grupo inicial da pesquisa.

Figura 91 - Reescrita do conto da Rapunzel feita por Cauã



Fonte: Acervo da autora.

Nesta reescrita feita pelo aluno, percebemos que, no início, ele estava recontando a história corretamente, mas acabou se perdendo e a coerência e coesão foram prejudicadas. Além disso, havia muitos erros ortográficos em seu texto, necessitando de várias intervenções da professora.

Figura 92 - Reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro” feita por Cauã

MAS TEM QUE RESPEITAR OS ACONTECIMENTOS E AS PERSONAGENS DO TEXTO ORIGINAL
 O LOBO E O CORDEIRO
 EM UM DIA UM CORDEIRO ESTAVA BEBENDO ÁGUA EM
 RIO EX O LOBO VIU O CORDEIRO BEBENDO ÁGUA E
 SE APROXIMOU E DISSO O LOBO
 - VÓSK TAVA FALANDO MAL DE MIN ANO PASSADO
 E O CORDEIRO DISSO
 - ANO PASSADO NÃO ERA NASCIDO
 O LOBO DISSO
 - ENTÃO FOI SEU IRMÃO
 O CORDEIRO DISSO
 - NÃO TENHO IRMÃO, SOU FILHO ÚNICO
 ENTÃO O LOBO DISSO:
 - ENTÃO FOI ~~ESTO~~ ~~FOI~~ ALGO, CACHORRO
 O LOBO DEU ~~UMA~~ ~~PIADA~~ NO CORDEIRO COM SEUS DENTES AFIADOS
 E VIU O CORDEIRO NUM LOCAL E COMEU O CORDEIRO
 AI O LOBO DEVOROU O CORDEIRO
 MORAL DA HISTÓRIA A RAZÃO É SEMPRE A MELHOR

Fonte: Acervo da autora.

Neste texto, elaborado ao final do ano, percebemos que houve melhora na coerência e sequência da história, além da presença do discurso direto e de uma silhueta externa, faltando apenas o recuo do parágrafo em alguns momentos. Ainda havia bastante necessidade de trabalho, na ortografia e nas marcas de oralidade presentes no texto, que comprometiam a coesão, porém, considerando que o aluno não participou assiduamente das aulas remotas e nem fez as atividades impressas em sua casa, tendo principalmente como base os três meses de trabalho após retorno presencial, seu desenvolvimento foi expressivo.

Os avanços na matemática, ao final do ano, também, foram marcantes. Não se trata de todos os alunos terem conseguido ler e realizar a operação corretamente, mas de terem superado e avançado em suas próprias dificuldades. Por exemplo, a maioria dos alunos, inclusive os não alfabetizados, identificavam a operação a ser realizada, porém erravam por alguma falta de atenção (não contavam o número reagrupado nas casas decimais, faziam a distribuição de maneira equivocada nas operações de multiplicação e divisão), mas estavam progredindo.

Há avanços, como no caso do aluno Miguel, em que a primeira questão era de

composição de um numeral, seguido de sua escrita por extenso, mas como o processo de alfabetização ainda não estava consolidado, o aluno errou.

Figura 93 - Avaliação final de matemática - aluno Miguel

2) A TABELA ABAIXO REPRESENTA O NÚMERO DE GARRAFAS E LATAS ARRECADADAS PELOS ALUNOS DOS 3º ANOS A E B ATÉ O MÊS DE OUTUBRO.

TABELA DE ARRECADAÇÃO DE MATERIAIS DOS 3ºS ANOS A E B ATÉ OUTUBRO.

ANO/MATERIAIS	GARRAFAS	LATAS
3º ANO A	1258	210
3º ANO B	1324	190

NO MÊS DE NOVEMBRO O 3º ANO A ARRECADOU 1.327 GARRAFAS E ACRESCENTOU À QUANTIDADE QUE JÁ TINHA. COM QUANTAS GARRAFAS O 3º ANO A FICOU?

$$\begin{array}{r} 1327 \\ + 1327 \\ \hline 2654 \end{array}$$

RESPOSTA: _____

Fonte: Acervo da autora.

Esta questão envolvia duas habilidades, a de leitura de tabelas e a de adição. Muitos alunos cometeram o mesmo erro porque, em vez de somarem os materiais do 3º ano A, somaram a quantidade de garrafas. Acertaram a operação mas utilizaram o dado incorreto. Miguel foi um dos poucos que acertou na turma, e o que nos deixou mais confortadas foi porque o erro não era de consolidação da adição, e sim da leitura equivocada de tabela.

Figura 94 - Avaliação final de matemática - aluno Miguel - 1

3) A EMEF "PROFª NICÁCIA GARCIA GIL" ESPERAVA ARRECADAR 2.820 REAIS COM A FESTA JULINA, MAS ARRECADOU SOMENTE 1.740 REAIS. QUANTOS REAIS FALTARAM PARA A ESCOLA ALCANÇAR A META?

$$\begin{array}{r} -2820 \\ 1740 \\ \hline 1080 \end{array}$$

RESPOSTA: FALTARAM 1080 REAIS PARA A ESCOLA ALCANÇAR A META

4) MARIO VAI A UMA FESTA E NÃO SABE O QUE VESTIR. ELE TEM 3 CAMISAS, UMA VERMELHA, UMA AMARELA E UMA VERDE, E TEM DUAS CALÇAS, UMA PRETA E UMA AZUL. FAÇA AS COMBINAÇÕES ENTRE AS CAMISAS E AS CALÇAS E RESPONDA QUANTAS COMBINAÇÕES DIFERENTES MARIO PODE FAZER?

CONTA: _____
RESPOSTA: _____

5) AS CRIANÇAS DOS TERCEIROS ANOS PRODUZIRAM 75 SEREIAS PARA A FEIRA DOS JOVENS EMPREENDEDORES. ELAS FORAM ORGANIZADAS, EM QUANTIDADE IGUAL, EM 3 CAIXAS. QUANTAS SEREIAS COUBERAM EM CADA CAIXA?

CONTA: _____
RESPOSTA: _____

Fonte: Acervo da autora.

Na quarta questão, Miguel tentou fazer a estratégia de ligação e selecionou os números corretos, mas não identificou a operação de multiplicação para finalizar o exercício e acabou errando. Na última questão, ele identificou a operação, mas fez a distribuição incorreta. Esta situação retrata um erro de construção, ou seja, a criança já começou a elaborar um conceito mas precisa desenvolvê-lo melhor. De qualquer maneira, já havia avançado sua compreensão se compararmos ao início do ano.

Vitor, também, demonstrou progresso em seu desenvolvimento matemático, como se pode notar na Figura 95.

Figura 95 - Avaliação final de matemática - aluno Vitor

1) BRUNO É APAIXONADO POR MOTOS. ELE PAGOU NA MOTO ABAIXO O VALOR DE: 5 UNIDADES DE MILHAR + 8 CENTENAS + 2 DEZENAS + 9 UNIDADES.

A) QUAL VALOR ELE PAGOU PELA MOTO?
RESPOSTA: 5829

B) ESCREVA O VALOR QUE ELE PAGOU POR EXTENSO:
RESPOSTA:

2) A TABELA ABAIXO REPRESENTA O NÚMERO DE GARRAFAS E LATAS ARRECADADAS PELOS ALUNOS DOS 3º ANOS A E B ATÉ O MÊS DE OUTUBRO.

TABELA DE ARRECAÇÃO DE MATERIAIS DOS 3ºS ANOS A E B ATÉ OUTUBRO.

ANO/MATERIAIS	GARRAFAS	LATAS
3º ANO A	1258	210
3º ANO B	1324	190

NO MÊS DE NOVEMBRO O 3º ANO A ARRECADOU 1.327 GARRAFAS E ACRESCENTOU À QUANTIDADE QUE JÁ TINHA. COM QUANTAS GARRAFAS O 3º ANO A FICOU?

RESPOSTA:
$$\begin{array}{r} 1324 \\ + 1258 \\ \hline 2582 \end{array}$$

Fonte: Acervo da autora.

Apresentado no início do item anterior na avaliação diagnóstica de matemática, Vitor não conseguia sequer articular uma conta, produzia o número 5 espelhado e as poucas atividades impressas que haviam sido entregues não eram de sua autoria. Entretanto, quando retornamos presencialmente, o aluno tinha frequência assídua nas aulas, e quando sua autoestima foi resgatada, se sentiu seguro para expor suas dificuldades, e assim, avançou. Quando analiso o seu resultado, vejo o quanto a Educação é poderosa e capaz de transformar as pessoas, como já dizia nosso mestre Paulo Freire, na passagem tão conhecida: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE. 1979, p.84).

Na primeira questão, Vitor conseguiu compor o número, mas como estava em processo de alfabetização, não o escreveu por extenso. Na segunda questão, houve o erro relatado

anteriormente: ele selecionou os dados incorretos, mas a adição com o dado incorreto foi realizada corretamente.

Posteriormente, estas questões eram sempre retomadas com o grupo de alunos, porque é importante terem ciência de que o erro não foi conceitual, mas sim por utilizar dados errados, o que influencia no resultado.

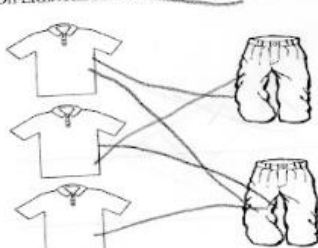
Figura 96 - Avaliação final de matemática - aluno Vitor - 1

3) A EMEF "PROFª NICÁCIA GARCIA GIL" ESPERAVA ARRECADAR 2.820 REAIS COM A FESTA JULINA, MAS ARRECADOU SOMENTE 1.740 REAIS. QUANTOS REAIS FALTARAM PARA A ESCOLA ALCANÇAR A META?

$$\begin{array}{r} 2820 \\ - 1740 \\ \hline 1080 \end{array}$$

RESPOSTA: ARRECADAR 1080 GARCIA

4) MARIO VAI A UMA FESTA E NÃO SABE O QUE VESTIR. ELE TEM 3 CAMISAS, UMA VERMELHA, UMA AMARELA E UMA VERDE, E TEM DUAS CALÇAS, UMA PRETA E UMA AZUL. FAÇA A COMBINAÇÕES ENTRE AS CAMISAS E AS CALÇAS E RESPONDA QUANTAS COMBINAÇÕES DIFERENTES MARIO PODE FAZER?

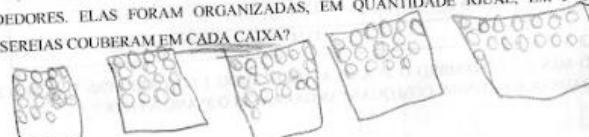


$3 \times 2 = 6$

CONTA: COMBINAÇÕES 6 PODE FAZER?

RESPOSTA:

5) AS CRIANÇAS DOS TERCEIROS ANOS PRODUZIRAM 75 SEREIAS PARA A FEIRA DOS JOVEMPREENDEDORES. ELAS FORAM ORGANIZADAS, EM QUANTIDADE IGUAL, EM 5 CAIXAS. QUANTAS SEREIAS COUBERAM EM CADA CAIXA?



$75 \div 5 = 15$

CONTA: CAIXAS 15 CADA CAIXA?

RESPOSTA:

Fonte: Acervo da autora.

Nas outras questões, Vitor teve acertos integralmente, e realizou os esquemas e operações necessários para resolver as situações-problema dadas. Portanto, é possível notar, de acordo com todos os registros, o significativo avanço do aluno após o retorno das aulas presenciais, com a apropriação e construção de conceitos relacionados às habilidades do ano

em que estudava. Os desafios apresentados também foram grandes. O persistente atendimento remoto, o trabalho na modalidade presencial com as crianças autorizadas ao retorno, e a articulação dos conhecimentos prévios aos conteúdos a serem atingidos, não foi tarefa fácil. Ademais, o retorno presencial propiciou o diagnóstico real dos alunos, tendo em vista que muitas das atividades entregues durante o período remoto eram realizadas, por vezes, com muito apoio dos responsáveis, ou, ainda, pelos próprios responsáveis.

Apresentamos, nesta tese, registros relacionados aos componentes apenas da língua portuguesa e matemática, mas, além deles, tínhamos outros conteúdos e oficinas que passaram a permear o tempo escolar, deixando a rotina ainda mais aligeirada.

As reconfigurações durante o retorno presencial, também, necessitaram de reajustes pedagógicos e pessoais, tendo em vista que, em dado momento, havia um grupo presencial e outro híbrido, depois, metade da turma presencial e, por fim, a unificação da sala, recebendo mais alunos já no fim do ano. Essas questões influenciaram no nível de intervenção possível de ser realizada, portanto, influenciaram nos resultados.

Diante de todo o exposto, considero que tivemos avanços, retrocessos e mudanças, e apesar da intensidade do trabalho, tanto no remoto quanto no retorno presencial, acredito ter finalizado com um saldo positivo, dentre todas as possibilidades vislumbradas e possíveis de serem realizadas em cada um desses momentos.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo compreender os impactos do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização de crianças que cursavam, no ano da pesquisa, o terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Ensino Integral. Visando atingir este objetivo, busquei na área das Ciências Humanas, o respaldo necessário para os estudos da área delimitada, bem como para a metodologia, tendo em vista que utilizei a pesquisa-ação como forma de geração dos dados e embasamento para minha pesquisa de campo.

Compreendo os resultados aqui discutidos como eventos únicos, tendo como premissa o fato de estarmos lidando com pessoas em um determinado tempo e espaço. O mesmo conteúdo foi explorado em outra turma durante a realização da coleta de dados e as discussões e resultados foram outros. Isso se deve ao fato da singularidade do momento e dos sujeitos, já que tanto os estudantes, os sujeitos de pesquisa, suas famílias, e os professores envolvidos na rotina da escola, quanto a própria condução realizada por mim durante as aulas, influenciam no produto final.

Portanto, ainda que possamos refletir sobre os dados gerados, eles não se repetirão; primeiro, devido ao fim da pandemia do covid-19; segundo, porque os sujeitos serão outros e a professora, ainda que seja a mesma externamente, passou por muitas transformações intrapsíquicas devido a todas as experiências e estudos desde o término da pesquisa-ação. Apesar disso, é necessário olhar para esse período histórico a partir da análise de práticas, para que possamos mapear a realidade escolar em que atuamos e pensar nos impactos causados por esse período, e, mais importante, objetivar ações necessárias para a recuperação na defasagem causada pelo distanciamento social e ensino remoto.

Na primeira seção, discuti sobre a metodologia de trabalho escolhida e os métodos para alcançar os objetivos. Ancorei-me em estudos sobre os marcos do desenvolvimento humano; estratégias de compreensão leitora; ensino da escrita; o trabalho com as TDICs; ensino remoto e ensino remoto emergencial, para embasar minhas discussões e análises. A metodologia que se adequou aos objetivos foi a pesquisa-ação, tendo em vista que fui pesquisadora e professora, não apenas observando, mas realizando as intervenções e reflexões consideradas pertinentes naquele momento, muitas vezes, a partir de orientações superiores (chefia).

Além disso, fiz a apresentação dos sujeitos e espaço em que a pesquisa ocorreu. Como tratou-se de um ano atípico para a escola, devido à pandemia, ao distanciamento social, ao ensino emergencial remoto e o retorno ao ensino presencial, tivemos que nos adaptar a cada um dos momentos de maneira rápida, em busca da efetividade do exercício docente, e à procura de oportunizar às crianças as máximas possibilidades de desenvolverem-se dentro de cada uma

dessas realidades.

Na segunda seção, dediquei-me às discussões sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), explanando sobre o que são, a defesa de autores referência na área como Moran (2007; 2008) e Ribeiro (2009; 2019) do trabalho na escola utilizando as TDICs. Trouxe a reflexão sobre a definição de Prensky (2001) sobre os nativos digitais, pois, antes do distanciamento social, acreditávamos, assim como o autor, que as crianças nascidas nessa era digital teriam mais facilidade ou conhecimentos acerca das funcionalidades e manejo dessas ferramentas, porém, vimos com a pandemia, que as crianças não utilizam essas ferramentas para ampliar os seus conhecimentos, e sim, na maioria das vezes, as utilizam de forma intuitiva para a cultura digital de massa, como o acesso a vídeos e jogos em plataformas digitais.

Ainda nesta seção, discuti a respeito da educação à distância, do ensino remoto e, ainda, do ensino remoto emergencial, evidenciando suas diferenças e o quanto o professor habituado a trabalhar na sala de aula presencialmente precisou, em tempo recorde, se adaptar a essa nova rotina para trabalhar durante o ensino remoto emergencial. Também as famílias, muitas vezes sem os suportes e conhecimentos necessários para o manejo das ferramentas digitais, precisaram se reorganizar e buscar aprender a fazer o uso para garantir o acesso de seus filhos às aulas, e, ainda assim, muitos dos alunos ficaram à margem desse acesso, como evidenciado nesta pesquisa e noticiado, inclusive, pela ONU (2020), ao afirmar que, ao menos uma em cada três crianças, ficaram fora da aprendizagem remota enquanto as escolas estavam fechadas. O índice de minha turma não chegou a esse número, mas tive um terço da sala sem acesso, o que não é pouco.

Por isso, a fala dos professores e família a partir dos questionários respondidos se tornou importante. A partir de todas as mudanças vividas na realidade da escola pesquisada, ouvir como eles se adaptaram, como essas mudanças influenciaram suas vidas, a vida das crianças, e as reflexões a partir desse período vivido, colaboraram para reforçar a importância da escola e do professor mediador presencialmente, tendo em vista os recursos escassos e a falta de conhecimento para uma boa mediação de ensino remoto, se é que isso é possível no Ensino Fundamental. A partir de todo o vivido e apresentado aqui, creio que não. Dessa forma, tanto os pais quanto os professores perceberam a importância da escola para o desenvolvimento das crianças.

Apesar disso, os professores, a partir do que aprenderam com as TDICs, salientaram que continuarão a fazer uso de alguns conhecimentos apropriados para a sala de aula nesse retorno presencial, o que se revela algo muito positivo, pois precisamos, como professores, nos

aproximar da realidade das crianças e do mundo, portanto, a tecnologia pode nos auxiliar muito em aulas, com pesquisas; elaboração de *podcast*, livros, vídeos; projeção de vídeos, livros, textos; formatação de imagens, textos; enfim, inúmeras possibilidades.

Na terceira seção, retratei o ensino da leitura. Defendendo que, assim como a escola se dedica para o ensino da escrita, com análise de níveis de escrita, propostas para elaboração de textos, métodos para alfabetizar (como se alfabetizar fosse apenas deixar a criança letrada), a leitura, também, precisa ter o seu papel de destaque em relação ao ensino. Subentende-se que, por estar atrelada à escrita, a leitura ocorra naturalmente, pois, na medida em que a criança está refletindo sobre a escrita, ela está lendo, mas não, a leitura precisa ser ensinada em um processo distinto da escrita, anterior à ela, porque ler envolve muitas ações, como já dito.

Desta forma, trago como definição e premissa que a leitura é compreensão, e que ela ocorre na interação entre sujeito-leitor e suporte em que o texto circula. Sem compreensão, não há leitura. Sem o encontro do leitor com o texto, a partir de seus próprios olhos, não há leitura. Quando leitor e texto se encontram, o sentido dado é pessoal, mesmo havendo um assunto a ser compreendido, por isso a diferenciação entre contação de histórias, proferição, transmissão oral de texto e leitura.

Concebo que, a partir das intenções de quem escreveu, o leitor indaga, infere, compreende o texto a partir de suas vivências e seus conhecimentos prévios. Podemos oferecer um texto para toda a sala, e se dermos oportunidade de as crianças postularem seus questionamentos e inferências realizadas antes, durante e depois da leitura, teremos diversos apontamentos. Esse debate é importante para ampliar o nosso conhecimento e olhar enquanto leitores, porém, é imprescindível que o primeiro contato com o texto seja individual e silencioso.

Ao trazer os estudos sobre as estratégias de compreensão leitora, advindas dos norte-americanos (Harvey; Goudvis, 2008), busquei demarcar como o ensino da leitura pode ser realizado em sala de aula, de modo que os estudantes tomem consciência de todo os processos que ocorrem em nossa mente enquanto lemos um texto, a fim de aperfeiçoar o uso dessas estratégias em busca, sempre, da compreensão dos textos e, por conseguinte, avançar em seu conhecimento linguístico e de mundo.

Após apresentar a base teórica que ancorou a minha prática em relação ao trabalho com a leitura durante a pesquisa, trouxe a quarta seção, apresentando os sujeitos e o diagnóstico feito de sua aprendizagem no início do ano, quando ainda estávamos tentando retornar ao ensino presencial. Julguei coerente apresentá-los, com materiais, para que o processo e desenvolvimento durante o ano fosse observado pelo leitor.

Após trazer os sujeitos da pesquisa, iniciei a explanação sobre o ensino das estratégias de compreensão leitora durante o ensino remoto, analisando os materiais que eram elaborados para as crianças e devolvidos para o acompanhamento do professor-pesquisador, durante a pandemia. Assim, notou-se que, mesmo as crianças não tendo o ensino presencial, elas conseguiram compreender as estratégias de leitura exploradas durante o ano, com participação efetiva. Eram aulas em que as crianças se envolviam pois ficavam livres para atribuir os seus sentidos para o texto, não havendo o julgamento de certo ou errado.

O professor tem papel importante durante a oficina de estratégia, porque ele precisa fazer a criança refletir sobre as colocações que faz oralmente ou que registra. Por exemplo, no livro de Chico Buarque, *Chapeuzinho Amarelo*, o qual traz como possibilidade de conexão texto-texto a Chapeuzinho Vermelho e outros tantos livros e contos que abordam a figura do lobo, como *A verdadeira história dos três porquinhos*, *O lobo bom*, etc., não podemos aceitar que as crianças façam conexão com a história de Peter Pan, pois não há elementos que se conectem.

Dessa forma, como dito anteriormente, o professor, também, precisa ter um bom acervo pessoal de leitor, para conseguir fazer as intervenções, não de maneira taxativa ou punitiva, mas questionando a criança acerca dos elementos história de Chapeuzinho Vermelho que se relacionam/dialogam com a de Peter Pan, por exemplo e a como chegara a essa conexão. Para isso, o ambiente deve ser de acolhimento, a criança precisa sentir-se à vontade para falar com o professor sem a avaliação julgadora, para que realmente aperfeiçoe seus pensamentos e o uso das estratégias.

O trabalho com as estratégias de leitura, quando chegamos à Sumarização, em que há possibilidade de o leitor fazer as marcações no próprio texto, fazer anotações, parafrasear, não são simples de ser ensinadas. Para fazer as intervenções pontuais com os alunos, o professor precisa demandar um tempo considerável da aula, porém, os avanços desse processo para a oralidade, escrita, e acervo cultural das crianças, traz importantes recompensas. Basta refletir sobre como seria nosso desempenho nas leituras de texto da faculdade, se nós, no Ensino Fundamental, tivéssemos sido ensinados a utilizar as estratégias.

A capacidade de sintetizar uma informação ou uma história não é tarefa simples. O leitor precisa compreender a essência do texto, a mensagem intencionalmente pensada pelo autor, para, depois, conseguir trazer, com base em seus conhecimentos prévios, um discurso claro e objetivo sobre o que foi lido. Ao ensinarmos a criança a exercitar a leitura com consciência de todos esses processos, o ato de ler será outro, a compreensão ao que leu e ao que lerá será cada vez mais complexificada.

Lembro-me de uma colega muito experiente com a alfabetização das crianças, sendo professora de reforço da escola no ano de 2022. Os alunos que não se alfabetizaram até o final do ano comigo frequentaram o reforço com ela. Certa vez, essa colega me disse: “Yngrid, os seus alunos são muito diferentes dos outros da mesma idade.”, eu a questioneei o porquê, pensando, com a mente de um professor, que viria uma crítica, e ela respondeu: “Eles têm repertório, sabem argumentar com o texto, se colocar. É possível ver o trabalho realizado com as estratégias de leitura.” Talvez ela nem saiba o quanto isso tenha me marcado, porque trabalhar remotamente por boa parte do ano letivo e perceber que as crianças se apropriaram dessas ações ao ler, fez com que a teoria que eu tanto acredito se afirmasse, também, pela voz do outro.

Na quinta seção, foram abordadas as definições acerca do ensino da escrita, baseada em propostas de autores franceses, principalmente Bajard (2010). Escrever, assim como ler, exige propósito. Por vezes, na escola, acabamos escolarizando situações de escrita e oportunizando poucas propostas com comunicação social real. A leitura e escrita percorrem todas as disciplinas curriculares e se mostraram presentes em vários momentos desta tese. A escrita ainda mais, por se tratar de uma matéria objetivada num suporte, diferente da leitura, que não fossem os formulários das estratégias, ficariam no campo das ideias.

A escola, e me incluo nisso pelo apresentado nesta tese, fixou-se em diretrizes para definir gêneros a serem trabalhados em cada ano escolar, com a preocupação de oferecer uma gama diversificada às crianças, mas, em contrapartida, não se aprofundou em nenhum, tampouco conseguiu relacioná-los ao cotidiano da vida. O professor precisa ter conhecimento e ousadia para romper certos padrões, ainda que seja em anos subsequentes, ao refletir sobre sua prática, como em meu caso.

A principal autocrítica que faço é de ter, durante o ano todo, oferecido materiais impressos somente em letras maiúsculas e exigido, na escrita, o uso do mesmo formato de letras. Durante o ensino remoto e em pequena parte do retorno, isso se justificava, mas depois de outubro de 2021, não.

O papel de ação-reflexão-ação do professor, sua *práxis*, são essenciais para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Por vezes, reproduzimos a vivência ofertada enquanto estudantes, por outras, cumprimos demandas sem questioná-las, por medo de represália ou por medo de fracassar e sermos responsabilizados pelo resultado. Por isso, o professor precisa ter conhecimento e estar seguro de suas escolhas, a fim de argumentar e, quando necessário, navegar contra a maré.

Apesar disso, tivemos exemplificações do período remoto que demonstram os avanços

das crianças em relação à estrutura de textos narrativos, principalmente. As crianças, a partir de nossas conversas durante as aulas remotas, passaram a refletir sobre a escrita, tendo coerência nos fatos narrados, e iniciando o uso de pontuações em momentos adequados. Considero, para um terceiro ano, que os avanços dos alunos que participaram das aulas remotas ficou evidenciado em todo o exposto nesta seção.

Por fim, na última seção, discuti sobre o retorno presencial e as propostas realizadas com as crianças durante este período. Estivemos juntos do meio de agosto ao meio de dezembro de 2021, portanto, quatro meses efetivos de aulas presenciais, durante três horas diárias em agosto e setembro, e de outubro em diante, quatro horas por dia.

Os resultados do trabalho durante esse período são mais evidentes nos alunos que não conseguiram frequentar as aulas remotas, pois notamos que, durante esse curto período, os avanços em níveis de leitura, escrita e raciocínio matemático foram infinitamente superiores aos quase dois anos que permaneceram à margem da escola. Esses alunos passaram a reconhecer números, iniciar a resolução de problemas envolvendo as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Passaram a compreender melhor o sistema gráfico, terminando o ano com frases curtas, mas possíveis de serem resgatadas para a compreensão do leitor. A participação oral durante as atividades melhorou e, o mais importante, tiveram a autoestima elevada e passaram a acreditar novamente em si e em sua capacidade.

Isso não significa que os alunos presentes desde o ensino remoto não tenham também apresentado avanços significativos. Eles passaram a estruturar seu texto com menos erros ortográficos, empregando discurso direto corretamente, fazendo uso de coesão pronominal, além da coerência. Também, apresentaram melhoras em relação à organização dos cadernos, na realização de operações mais complexas envolvendo a matemática.

Por fim, reconheço algumas das fragilidades das escolhas realizadas à época da pesquisa, porém, não posso deixar de expressar o meu orgulho próprio ao fazer este retorno. Vivíamos um momento inédito para a humanidade, um capítulo que espero nunca mais, enquanto sociedade, ter que viver. Apesar de todo o medo para o período, com um bebê recém nascido e outro pequeno, de dois anos, fiz o máximo que pude, atendi as crianças e suas famílias tanto em minha casa, quanto indo à casa de quem não podia. Pensei em estratégias que atingissem o maior número possível de alunos e a melhor forma de apresentar os conteúdos, adaptando-os a cada devolutiva das famílias e a cada aula, sentindo a turma.

Verificar o avanço dos meus alunos após todo esse processo, e tantos outros que não cabem na pesquisa, fazem-me acreditar no poder da Educação, no entanto, sem querer romantizar, porque foi um período extremamente cansativo e estressante.

Pude, também, confirmar a minha tese, de que nada substitui a atuação de um professor, em contato diário com seus alunos e a rotina escolar. O avanço dos alunos no ensino presencial em um curto espaço de tempo se mostrou mais eficaz do que toda a oferta durante o ensino remoto, até porque nem todos tinham acesso a essas aulas.

Com isso, vemos que o professor é o conhecedor da ciência de ensinar, ele é quem pode perceber o que o aluno já sabe e o que lhe falta saber, colaborando para o desenvolvimento, além de mediar situações escolares. Consideremos o meio em que essa criança vive como promotor de conflitos, escuta ativa, respeito a opinião do outro, argumentações, e, também, aprendizado. Essa privação social causou impactos tanto para as questões psicológicas quanto culturais, pois nosso contato com o outro ficou prejudicado.

Permanecemos por um bom tempo lutando contra os reflexos desse tempo de ensino, principalmente pelas crianças que, durante os anos de distanciamento social, perderam a base da escolarização, nos primeiros anos do ensino fundamental. Há que considerar esses reflexos e buscar oportunizar as melhores condições para que essas crianças e tantas outras afetadas se desenvolvam.

O campo para as pesquisas e os impactos causados pela pandemia é vasto, tendo em vista inúmeras questões ainda sem respostas. O foco foi na realidade de minha sala, em crianças do terceiro ano do ensino fundamental, mas sei da realidade de crianças que não frequentaram a escola de Educação Infantil e, hoje, apresentam dificuldades em habilidades que deveriam já estar consolidadas (coordenação motora, por exemplo). Concluo, a partir de todas essas discussões e de todo o exposto, reafirmando o que, por vezes, escrevi sobre o papel insubstituível do professor e sua mediação para o desenvolvimento dos alunos. Sem um mediador para o ensino e sem o aluno para se apropriar, não há aprendizado.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Ensino a distância conquista adeptos e aumenta após fim de restrições: mais de 50 instituições participaram de pesquisa sobre a modalidade. **Net**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/ensino-distancia-conquista-adeptos-e-aumenta-apos-fim-de-restricoes/> Acesso em 26 ago 2024.
- ANDRADE, V. A dura realidade de alunos da rede pública na pandemia. **Uol**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2021/04/01/a-dura-realidade-de-alunos-da-rede-publica-na-pandemia.htm> Acesso em 05 mar 2022.
- ARAÚJO, L. A. de.; CORDEIRO, A. P. **Educação e pandemia: impactos e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.
- ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista brasileira de alfabetização**, nº 13, 2020, p. 71-87.
- ARENA, D.B. As metamorfoses dos modos de ler: da rua para a escola. **Passages de Paris**, nº 10, 2015, p. 114-124.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R.J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 05 mar 2022.
- AZEVEDO, R. **Aquilo**. São Paulo: Melhoramentos, 1985.
- BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJARD, E. Por um deslocamento do foco da alfabetização. In: GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA; R.J. (orgs.) **Literatura infantil e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p 11-28.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v.133)
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR**– Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 05 mar 2022.
- BOJUNGA, L. **O sofá estampado**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012. 32ª ed.
- BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunda, 2013. 35ª ed.

BORGES, R. **O último broto**. São Paulo: Moderna, 2004. 2 ed.

BOTELHO, P. B. Homeschooling: o que é, como funciona, no Brasil é permitido?. **NET**. 2023.

Disponível em:

<https://www.politize.com.br/homeschooling/#:~:text=Por%C3%A9m%2C%20ganhou%20mesmo%20visibilidade%20nacional,principal%20proposta%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 27 nov 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem prioritariamente pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 21 nov 2023.

CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. São Paulo, 2019a. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em 20 jan. 2022.

CHAVES, E. A tecnologia e educação. Distance Teaching and Technology-Mediated Learning: A Brief Discussion, Invited Paper, **Proceedings of the International Conference on Engineering and Computing Education (ICECE)**, Rio de Janeiro, Agosto de 1999. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf> Acesso em: 21 nov 2023.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CONCEIÇÃO, A. Com pandemia, 5 milhões estão fora da escola no Brasil, diz Florencer Bauer, do UNICEF. **Valor econômico**. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/06/08/com-pandemia-5-milhoes-estao-fora-da-escola-no-brasil-diz-florence-bauer-do-unicef.ghtml>. Acesso em 30 jan. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, A.E.R.; NASCIMENTO, A.W.R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: **VII Congresso Nacional de Educação: Educação como (Re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. **Anais**. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf Acesso em 31 jan. 2022.

COSTA, Y.K.M. **Luís Camargo, um autor-ilustrador e estratégias de leitura: em foco a formação de crianças leitoras**. 2018. 104 f. Dissertação de mestrado. Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2018.

CUNHA, L. F. F., SILVA, A.C., SILVA, A.P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em 17/06/2021.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 156 p. (Col. Como usar na sala de aula)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, P. A.; COSTA, Y. K. M.; GARCIA, D. N. M. Revisitando o conceito de nativos digitais em tempos de pandemia. **Revista Cocar**, n. 17, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5628/2905> Acesso em 21 nov. 2023.

FILHO, F. Impactos da pandemia na Educação e oportunidades para amenizar as desigualdades brasileiras. **Senado Federal**, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/educacao-federal/2021/10/18/impactos-da-pandemia-na-educacao-e-oportunidades-para-amenizar-as-desigualdades-brasileiras> Acesso em 05 mar 2022.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCO, B. **Quem soltou o pum?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURNARI, E. **Nós**. São Paulo: Global, 2003.

GAIMAN, N. **Cabelo doido**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GAINZA, C.; JERIA, P. D. ¿Cómo leemos un texto hipertextual? : una exploración de la lectura de literatura digital. **Revista de humanidades**, n. 35, jan-jun, 2017, p. 43-74. Disponível em: https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7732/Gainza_Como_leemos_un_texto_hipertextual.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 25 nov. 2023.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, C.G.G.S.; HERNANDES, E.D.K. Histórias de quem ensina: as mediações e experiências de leitura na formação do professor. **Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** – v.12, n. 2, p. 583-602 – jul/dez, 2016. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6468> Acesso em 15 mar. 2024.

GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GARCIA, A. S. M. N. **Análise da alfabetização digital e do letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola privada de Londrina/PR**. 40f. Monografia (Especialização em Ensino e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

GUIMARÃES, N. P.; KLEIN, G. V. C. O desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais. **RE-UNIR**, v. 7, n. 1, p. 29-48, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/download/4225/3570> . Acesso em: 21 nov. 2023.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HODGES, C.(et al). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v.2, 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira. Disponível em:

<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 05 mar 2022.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

LAGO, A. **Cenas de rua**. Rio de Janeiro: Editora RHJ, 1994.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUNARDI, N.M.S.S. *et al*; Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/#ModalDownloads> Acesso em 26 nov. 2023.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 05 mar 2022.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 05 mar 2022.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia In: MORAN et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2008. 10ª edição.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R.J. **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 39-56.

MENDONÇA, Y. K. **Estratégias de leitura e literatura infantil: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar**. 2015. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2015.

MORAES, O. **O guarda-chuva do vovô**. São Paulo: DCL, 2013.

MORAN et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2008. 10ª edição.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007. 2ª edição.

NEVES, M. Histórias sem fim. In: GOULART, A. L ; MELLO, S. A. (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. Pelo menos 463 milhões de crianças não fizeram aulas remotas durante Covid-19. **Net**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/08/1724462> Acesso em 26 ago 2024.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PASSOS, I. C. da S. **Leitura e escrita: uma trajetória dos suportes**. 2017. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PENITENTE, L. A. de A. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 19–38, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/61>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Trad. Heitor Lisboa de Araújo. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro, 1995.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 01-06, 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2203029-Nativos-digitais-imigrantes-digitais.html>. Acesso em: 18 nov. 2023

PRESLEY, M. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. 2. ed. Nova York: Guilford, 2002.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista Abralín**, v. 18, n. 1, p. 01-25, 2019.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RONDINI, C. A., PEDRO, K. M., DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, 2020, v. 10, n. 1, p. 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

ROSA, G. **Fita verde no cabelo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de Educação Básica do Estado de São Paulo. 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em 05 mar 2022.

SÃO PAULO. Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021. 2021a. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html>. Acesso em 05 mar 2022.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. 2020. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html>. Acesso em 05 mar 2022.

SCIEZKA, J.; SMITH, L. **Balela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

SISTO, C. **Eles que não se amavam**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

APÊNDICE I

FORMULÁRIO APLICADO PARA OS PAIS VIA GOOGLE FORMS.

Formulário para os pais

Este formulário tem como objetivo compreender as dificuldades e facilidades encontradas pelas famílias durante o período de ensino remoto do ano de 2021.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. *

2. Nome do (a) filho (a) *

3. Telefone *

4. E-mail (se tiver)

Ensino remoto em 2020

As próximas questões serão referentes ao ano de 2020.

5. 1- Como o seu filho/ sua filha realizou as atividades escolares no ano de 2020? *

Marcar apenas uma oval.

- Atividades impressas que eu buscava na escola
- Aulas on-line
- Não realizamos atividades em 2020

6. 2- Se a resposta acima for não, responda: por que ele não realizou as atividades escolares de 2020?
-

7. 3- Seu filho/sua filha teve aulas on-line em 2020?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. 4- Você teve acompanhamento da escola (direção, coordenação e professora) * no ano de 2020?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. 5- Se sim, com quem você tinha mais contato?

Marcar apenas uma oval.

Professor

Direção

Ensino remoto em 2021

As perguntas a seguir dizem respeito às atividades escolares deste ano

10. 6- Seu filho/sua filha acompanhou as aulas remotas durante o ano de 2021? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. 7- Se a resposta acima foi não, responda: por que ele/ela não acompanhou?

Marque todas que se aplicam.

- Não tinha acesso à internet
- Não tinha acesso a aparelhos celulares, notebooks, tablets.
- Não tinha quem acompanhasse durante as aulas
- Não sabia auxiliar para a entrada nos aplicativos da aula (Google Meet, Classroom)

12. 8- Se seu filho/ sua filha participou das aulas remotas. Você teve dificuldade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ele não participou

13. 9- Se sim, quais foram as dificuldades?

Marque todas que se aplicam.

- Utilização dos aplicativos das aulas (Classroom e Google Meet)
- Utilização das ferramentas digitais (celular, notebook, tablet, computador)
- Conexão de internet

14. 10-Alguém te auxiliou com essa dificuldade? Quem? (ex. uma tia, um amigo, sobrinho, foi à escola, etc.)

15. 11- Qual ferramenta digital seu filho/ sua filha usava para acessar as aulas *

Marcar apenas uma oval.

- Celular
- Tablet
- Computador
- Notebook
- Ele não acessava às aulas

16. 12- Qual foi a sua maior dificuldade nesse período de ensino?

Marque todas que se aplicam.

- Falta de tempo para acompanhar os estudos do (a) filho (a)
- Dificuldades financeiras
- Problemas relacionados à saúde na família
- Falta de internet
- Falta de ferramentas digitais (celular, computador, tablet, notebook)

17. 13- Você teve acompanhamento da escola (diretora, coordenadora e professora) no ano de 2021?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. 14- Com qual desses profissionais você tem mais contato?

Marcar apenas uma oval.

- Diretoras
- Coordenadoras
- Professoras
- Nenhum

19. 15- Se houve acompanhamento, aconteceu de que forma?

Marque todas que se aplicam.

- Por ligações telefônicas
- Por mensagens de WhatsApp
- Por chamadas de vídeo pelo WhatsApp ou Google Meet
- Por redes sociais (Facebook, Instagram)
- Por contatos presenciais previamente agendados

20. 16- O que você teria sugerido de acompanhamento, se pudesse opinar antes?

21. 17- Seu filho/ sua filha aprendeu a ler e escrever quando?

Marcar apenas uma oval.

- Antes do primeiro ano
- No primeiro ano
- No segundo ano
- No terceiro ano
- Ainda está aprendendo

22. 18- Você percebeu alguma alteração no comportamento de seu filho/sua filha * durante a quarentena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não

23. 19- Se percebeu alteração, quais foram?

Marque todas que se aplicam.

- Ansiedade
- Impaciência
- Depressão
- Dificuldades em socializar
- Esquecimento de conhecimentos já adquiridos anteriormente
- Tempo excessivo em telas (celular, tablet, televisão)
- Aumento de leituras e estudos

24. 20- Você acredita que a falta de aula presencial impactou a aprendizagem de seu filho/sua filha de forma negativa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

25. 21- Você tentou outras alternativas nesse período além das aulas remotas, por exemplo: professora particular, jogos educativos? *

26. 22- De acordo com a sua concepção, qual a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3

Pou Muito importante

27. 23- Qual a importância da família no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3

Pou Muito importante

28. 24- Qual a importância da escola no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3

Pou Muito importante

29. 25- Qual a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3

Pou Muito importante

30. 26- Esse período de pandemia te fez repensar a concepção que tinha sobre a escola e o ensino? Se sim, de que forma? *

31. 27- De seu ponto de vista, houve algum ponto positivo desse período remoto * que passamos?

32. 28- Há alguma observação que você gostaria de acrescentar?

Obrigada por ter contribuído com o meu estudo. Todas as respostas serão muito importantes para repensarmos e avaliarmos o processo educativo nesse período pandêmico.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE II

FORMULÁRIO APLICADO PARA OS PROFESSORES E EQUIPE GESTORA VIA GOOGLE FORMS.

Formulário para professores

Este formulário tem como objetivo compreender o fazer docente em período pandêmico, considerando as adequações que se fizeram necessárias para que os alunos tivessem acesso às práticas escolares.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome *

2. Telefone *

3. E-mail (se tiver)

4. 1-Sabemos que durante a pandemia os professores precisaram se reinventar em tempo recorde. Qual foi sua maior dificuldade? *

Marque todas que se aplicam.

- Falta de formação e informação
- Falta de internet
- Falta de ferramentas digitais (celular, internet, notebook, tablet)
- Operacionalizar as ferramentas digitais para o ensino remoto
- Financeira
- Adequação de conteúdos para aulas remotas
- Acesso aos alunos e à família
- Incentivo de políticas públicas
- Conciliar a vida pessoal e profissional em home office

5. 2-Quantos alunos, em média, você tem no ano de 2021? *

Marcar apenas uma oval.

7

8

9

10

11

12

13

14

0. Fazia parte da gestão

Outro: _____

6. 3-Da quantidade de alunos que você tem, quantos participavam das aulas remotas? *

Marcar apenas uma oval.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- Fazia parte da gestão
- Outro: _____

7. 4-Qual o motivo que os responsáveis davam para a ausência dos alunos às aulas remotas? *

Marque todas que se aplicam.

- Não tinham acesso à internet
- Não tinham acesso a aparelhos celulares, notebooks, tablets.
- Não tinham quem acompanhasse durante as aulas
- Não sabiam auxiliar para a entrada nos aplicativos da aula (Google Meet, Classroom)
- Os pais não respondiam meus contatos

8. 5-Quais os tipos de contato que você estabelece com os pais?

Marque todas que se aplicam.

- Redes sociais (Facebook, Instagram)
- WhatsApp
- Ligações por telefone
- E-mail
- Plataformas (ClassRoom, Google Meet)

9. 6-Quantos pais não respondiam aos seus contatos? *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- Outro: _____

10. 7-Você dá aula em quais níveis de ensino? *

Marque todas que se aplicam.

- EMEI
- EMEF
- Fundamental 2
- Ensino Médio

11. 8-Em qual ano você atua no Ensino Fundamental - ciclo 1, em 2021? *

Marcar apenas uma oval.

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- Era da gestão

12. 9-Qual a sua carga horária de trabalho semanal? *

13. 10-Com a pandemia, a sua carga horária de trabalho permaneceu a mesma? *
Se não, em quanto mudou?

14. 11-Quanto tempo, em média, da sua rotina semanal pertencia à sua vida pessoal antes da pandemia? *

15. 12-Quanto tempo, em média, você teve para sua vida pessoal durante o ensino remoto? *

16. 13-Qual o tipo de ensino que você está exercendo no momento?

Marque todas que se aplicam.

- Ensino presencial
- Ensino remoto
- Ensino híbrido

17. 14-Você pretende manter algo que aprendeu durante as aulas do ensino remoto com as crianças no presencial? Se sim, o quê? *

18. 15-Você acha que a tecnologia tem espaço na sala de aula? Por quê? *

19. 16-Você teve alteração no comportamento durante a quarentena? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. 16- A) Se sim, quais foram?

Marque todas que se aplicam.

- Nível de estresse elevado
 Ansiedade
 Insônia
 Depressão
 Síndrome do pânico
 Esquecimento
 Cansaço excessivo
 Compulsão alimentar
 Outro

21. 16- B) Caso tenha assinalado a opção outro acima, responda: qual (is):

22. 16- C) Caso as respostas acima sejam afirmativas, você procurou tratamento médico? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

23. 16- D) Precisou iniciar o uso de remédios? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. 17- Você tem filho (s)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

25. 18- Se sim, quantos?

Marque todas que se aplicam.

- 1
 2
 3

26. 19- Qual a idade dele (s)?

27. 20- Se ele (s) estiverem em idade escolar. Você conseguiu acompanhar as atividades escolares de seu(s) filho(s)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. 21- Se não, descreva o porquê, por exemplo: falta de ferramentas digitais (celular, tablet); falta de tempo; dificuldades nas plataformas, etc.

29. 22- Você percebeu alguma alteração no comportamento de seu filho / sua filha durante a quarentena?

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não

30. 23- Se percebeu alteração, quais foram?

Marque todas que se aplicam.

- Ansiedade
- Impaciência
- Depressão
- Dificuldades em socializar
- Esquecimento de conhecimentos já adquiridos anteriormente
- Tempo excessivo em telas (celular, tablet, televisão)
- Aumento de leituras e estudos

31. 24- Você acredita que a falta de aula presencial impactou a aprendizagem de seu filho / sua filha de forma negativa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

32. 25- Você tentou outras alternativas nesse período além das aulas remotas, por exemplo: professora particular, jogos educativos?

33. 26- A) De acordo com a sua concepção, qual a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou Muito importante

34. 26- B) Qual a importância da família no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou Muito importante

35. 26- C) Qual a importância da escola no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou Muito importante

36. 26- D) Qual a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou Muito importante

37. 26- E) Qual a importância de políticas públicas para a Educação? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou Muito importante

38. 27- Esse período de pandemia te fez repensar a concepção que tinha sobre a escola e o ensino? Se sim, de que forma? *

39. 28- De seu ponto de vista, houve algum ponto positivo nas aulas remotas? *

40. 29- Com o retorno das aulas presenciais, o que você já pôde observar como impacto desse período remoto? *

41. 30- Quanto tempo você acredita que levaremos para recuperar a "regularidade" das competências da BNCC com as crianças? (2 anos, 3 anos, 5 anos, etc.) *

42. 31- Há alguma observação que você gostaria de acrescentar?

Obrigada por ter contribuído com o meu estudo. Todas as respostas serão muito importantes para repensarmos e avaliarmos o processo educativo nesse período pandêmico.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA INTEGRAL.****Pesquisadora/Doutoranda: Yngrid Karolline Mendonça Costa****Orientador: Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Número do CAAE:**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização de participação em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pandemia nos trouxe um novo e emergencial modelo de ensino. Desta forma, nosso objetivo geral, a partir da análise de estudos de bibliografia levantada e das intervenções realizadas por nós, é de compreender os impactos do ensino remoto para a apropriação da leitura e escrita em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola integral.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: responder um questionário via Google Forms e a permitir a autorização para usar dados coletados em sala de aula com seu (ua) filho (a) durante o ano letivo.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa possui riscos mínimos e caso exista alguma intercorrência, serão tomadas as providências necessárias. Caso haja algum desconforto por parte dos participantes, o pesquisador dará os devidos encaminhamentos como, por exemplo, a não utilização ou retirada da rede dos dados, em caso de desistência do participante.

Benefícios:

Esta pesquisa irá gerar benefícios individuais e coletivos. Sua participação beneficia a produção de conhecimento sobre a temática, que se mostra relevante diante do momento enfrentado, em que se busca metodologias para o ensino remoto que é a alternativa viável no contexto da pandemia do Covid-19.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. A pesquisadora acompanhará as participantes, através de contato telefônico, por todo tempo de

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

pesquisa. Você terá acesso ao material de pesquisa através de solicitação a pesquisadora, pelo e-profyngridkarolline@gmail.com.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e de seu (ua) filho (a) será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome dos participantes será citado.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Yngrid Karolline Mendonça Costa, pelo telefone (14) 99630-9646, ou pelo e-mail profyngridkarolline@gmail.com .

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma viadeste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE IV**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES E EQUIPE GESTORA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA INTEGRAL.

Pesquisadora/Doutoranda: Yngrid Karolline Mendonça Costa

Orientador: Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização de participação em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pandemia nos trouxe um novo e emergencial modelo de ensino. Desta forma, nosso objetivo geral, a partir da análise de estudos de bibliografia levantada e das intervenções realizadas por nós, é de compreender os impactos do ensino remoto para a apropriação da leitura e escrita em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola integral.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: responder um questionário via Google Forms sobre os impactos que o ensino remoto trouxe para o fazer docente, que será enviado ainda durante o ano letivo e você terá tempo hábil para responder.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa possui riscos mínimos e caso exista alguma intercorrência, serão tomadas as providências necessárias. Caso haja algum desconforto por parte dos participantes, o pesquisador dará os devidos encaminhamentos como, por exemplo, a não utilização ou retirada da rede dos dados, em caso de desistência do participante.

Benefícios:

Esta pesquisa irá gerar benefícios individuais e coletivos. Sua participação beneficia a produção de conhecimento sobre a temática, que se mostra relevante diante do momento enfrentado, em que se buscam metodologias para o ensino remoto que é a alternativa viável no contexto da pandemia do Covid-19.

Acompanhamento e assistência:

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

A pesquisadora acompanhará as participantes, através de contato telefônico, por todo tempo de pesquisa. Você terá acesso ao material de pesquisa através de solicitação a pesquisadora, pelo e-profyngridkarolline@gmail.com.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome dos participantes será citado.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Yngrid Karolline Mendonça Costa, pelo telefone (14) 99630-9646, ou pelo e-mail profyngridkarolline@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817561.pdf	06/01/2022 10:01:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_novo_2.pdf	06/01/2022 10:00:20	YNGRID KAROLLINE MENDONCA COSTA	Aceito
Outros	Autorizacao_direcao_escola.pdf	01/10/2021 23:20:30	YNGRID KAROLLINE	Aceito
Outros	Autorizacao_SecretariaEDU.pdf	13/09/2021 19:10:20	YNGRID KAROLLINE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_para_professores.pdf	13/09/2021 19:07:58	YNGRID KAROLLINE MENDONCA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_para_pais.pdf	13/09/2021 19:07:50	YNGRID KAROLLINE MENDONCA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEYNGRID_para_professores.pdf	13/09/2021 19:07:39	YNGRID KAROLLINE MENDONCA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLEYNGRID_para_pais.pdf	13/09/2021	YNGRID	Aceito

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 5.210.801

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEYGRID_para_pais.pdf	19:07:32	MENDONCA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Yngrid_Costa_Folha_de_rosto.pdf	13/09/2021 19:05:28	YNGRID KAROLLINE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 25 de Janeiro de 2022

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))