

O saber e o fazer pedagógico: uma análise discursiva sobre a leitura e a escrita em tempos de ensino remoto

Pedagogical knowledge and know-how: a discourse analysis on reading and writing in times of remote learning

**Francisco Célio Herculano da Costa (UFRN/CEFLE)¹
José Antônio Vieira (UEMA)²**

RESUMO:

O ensino remoto tem estado presente na maioria das escolas brasileiras desde que foram suspensas as aulas presenciais em consequência da pandemia da Covid-19. A implementação dessa forma de ensino tem sido desafiadora para profissionais da área educacional, considerando as especificidades regionais, das escolas e das famílias. Esse contexto nos incentivou a desenvolver o seguinte questionamento: de que modo a mediação do professor, no processo de leitura e escrita, tem funcionado no sentido de estimular os alunos a ler e a escrever? Para respondê-la, analisamos as percepções dos professores sobre o processo de leitura e escrita no ensino remoto. Especificamente, identificamos diferentes visões dos professores sobre o ensino remoto e a aprendizagem; e analisamos como leitura e escrita participam, enquanto mediação, do ensino de português a partir deste contexto. Utilizamos, como metodologia, questionários (virtuais), aplicados entre os dias 21-28/08/2020 a 32 professores das redes pública e privada de ensino. Fundamentamo-nos, principalmente, em Geraldi (1997; 2011), que nos apresenta o uso do texto como fundamental na construção e mediação do conhecimento; em Orlandi (2008), que considera que a linguagem é constituída a partir da relação entre homem e realidade histórico-social; em Smolka (1987), Soares (2014) e Mortatti (2020), que defendem o processo de alfabetização numa perspectiva discursiva. Nossos resultados indicam que parte significativa dos professores considera ser possível criar condições para atividades interativas envolvendo leitura e escrita, apesar das dificuldades referentes à motivação dos alunos e à disponibilização de ferramentas e de formação para a nova realidade do ensino.

Palavras-chaves: leitura e escrita; mediação; ensino remoto.

ABSTRACT:

Remote learning has been adopted in most Brazilian schools since face-to-face classes were suspended as a result of the pandemic caused by the coronavirus. The implementation of this form of teaching has been a challenge for professionals of the educational area, considering the specificities of each region, school, and family. This context has encouraged us to develop the following question: In which the teacher's mediation in the reading and writing process has encouraged students to read and write? To answer it, we analyzed the perceptions of teachers about the reading and writing process in remote learning contexts. Specifically, we identified different views of teachers in remote learning; and we verified how reading and writing have participated as mediation of Portuguese teaching in this context. As a methodology, we used (virtual) questionnaires, applied between August 21 and 28, 2020 to 32 teachers from public and private schools. We based the analysis mainly on Geraldi (1997; 2011), who introduces us to the use of text as fundamental in the construction and mediation of knowledge, on Orlandi (2008), who considered that language is constituted from the relationship between man and the historical-social reality, on Smolka (1987), Soares (2014), and Mortatti (2020), who defended the literacy process from a discursive perspective. Our results indicate that a significant number of teachers consider possible to create conditions for interactive activities involving reading and text production, despite the difficulties with student motivation and the offer of tools and training for the new teaching reality.

Keywords: reading and writing; mediation; remote learning.

¹ Aluno do Curso de Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita – CEFLE/UFRN. E-mail: fcelio10costa@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2148-3569>.

² Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB) da Universidade Federal do Maranhão – (UFMA-Bacabal). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Pedreiras). Líder do Grupo de Pesquisa Discurso, Escrita e Formação (UEMA). E-mail: zeletras@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9065-925X>.

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

1 Introdução

O ensino remoto tem estado presente na maioria das escolas brasileiras desde que foram suspensas as aulas presenciais em consequência da pandemia causada pelo coronavírus. A suspensão aconteceu após a publicação da Portaria 343/2020, na qual o Ministério da Educação (MEC), em razão do distanciamento social decretado por estados para evitar aglomerações em espaços escolares, públicos e privados, autoriza a substituição temporária de aulas presenciais por atividades pedagógicas em formato remoto, divididas em aulas síncronas (*online* e interativa) e assíncronas (atividades de desenvolvimento individual do aluno). O Governo do Estado do Rio Grande do Norte, não diferente de outros estados do país, após ter confirmação sobre a presença do coronavírus em território estadual, publicou o decreto 29.524/2020, iniciando a suspensão das atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada, no âmbito do ensino infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante.

A adoção do ensino remoto tem sido uma realidade para cerca de 92% dos municípios potiguares segundo pesquisa realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (UNDIME/RN). As redes educacionais, no entanto, têm tido dificuldades para desenvolver atividades remotas; esbarram em problemas relacionados ao acesso a recursos tecnológicos e internet, à formação dos professores (que têm tido dificuldades em se adaptar às novas práticas), à necessidade de adequação dos conteúdos e do material didático, à colaboração de familiares ou responsáveis pelos alunos na orientação para realização das atividades etc. No entanto, os professores, conforme consta nas respostas aos questionários, têm mobilizado múltiplos recursos (materiais impressos, plataformas digitais, aplicativos de mensagens, canais na televisão e orientações fornecidas aos responsáveis pelos estudantes) na tentativa de manter, de alguma maneira, alguma forma de processo de ensino-aprendizagem.

Na sala de aula, historicamente, a ação pedagógica tem sido um reflexo da formação do professor. Não pretendemos, com isso, defender a concepção de que a formação do educador seja, por si só, responsável pela (des)qualificação do ensino, tampouco associá-la, indubitavelmente, ao (in)sucesso dos alunos em suas experiências escolares (já que muitos outros fatores, os quais não temos a intenção de discutir aqui, interferem nesse processo). Todavia, demonstramos que parte dos saberes mobilizados,

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

no contexto de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, está associada ao trabalho do professor, porque é ele quem organiza, planeja e põe em prática as atividades, quem orienta, motiva e é motivado, isto é, é o professor que atua como mediador desse processo de leitura e de escrita da língua materna no ambiente escolar.

Essa inquietação nos fez refletir sobre a problemática que envolve os saberes pedagógicos, e nos fez formular a seguinte questão que orienta a escrita deste texto: de que modo a mediação do professor no processo de leitura e escrita tem funcionado no sentido de estimular os alunos a ler e a escrever? Para responder à pergunta, com este trabalho, determinamos o objetivo geral de analisar as percepções dos professores sobre o processo de leitura e escrita no ensino remoto. Especificamente, tratamos de 1) identificar diferentes visões dos professores sobre o ensino remoto; 2) verificar como a leitura e escrita participa enquanto mediação do ensino de português a partir deste contexto; e 3) analisar a percepção do docente frente a toda esta situação que caracteriza o ensino-aprendizagem nos dias de hoje.

Nossa hipótese é a de que muitas das dificuldades apresentadas pelos professores (e alunos) no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, no contexto do ensino remoto, estejam correlacionadas a causas que antecedem a pandemia, e que ganharam mais visibilidade na situação de isolamento social e consequente ensino remoto.

Para realização da investigação, realizamos uma pesquisa (por meio de questionários) a partir dos métodos explicativo e quali-quantitativo, no sentido de consultar os professores, coletar informações e interpretar discursivamente os sentidos e representações das percepções dos professores sobre o ensino de língua portuguesa em contexto remoto. Para isso, fizemos a aplicação de questionários (virtuais), entre os dias 21 e 28/08/2020, a 32 professores das redes pública e privada, que ministraram, remotamente, aulas de língua portuguesa nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Para a análise dos dados numa perspectiva discursiva, recorreremos às noções de Geraldi (1997; 2011), que entende a linguagem enquanto um processo de interação, e de Orlandi (2008), que discute sobre a relação necessária entre o homem e a sua realidade histórico-social, por meio da qual os sujeitos se constituem, compreendem e agem sobre o mundo. Geraldi (1997) ainda defende o uso do texto em sala de aula como prática fundamental para a construção e mediação dos conhecimentos. Além deles, também

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

dialogamos, entre outras, com contribuições de Smolka (1987), Soares (2014) e Mortatti (2020), que pensam a alfabetização numa perspectiva discursiva.

A seguir, faremos algumas considerações no sentido de descrever um percurso teórico que utilizamos como base teórico-metodológica acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, e da mediação do professor. Por último, apresentamos nossa análise dos dados, e conclusões sobre percepções dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita no contexto do ensino remoto.

2 Por que investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, nos 4º e 5º anos no formato remoto?

Neste tópico, desenvolvemos uma reflexão inicial sobre a relevância de uma discussão sobre o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita nos últimos anos do Ensino Fundamental 01 neste contexto de ensino remoto, que vivenciamos na atualidade. Consideramos, nessa direção, que a implementação do ensino remoto nos trouxe aos olhos, de forma mais pontual, como as desigualdades sociais, a falta de estrutura física das escolas e os limites da formação dos professores “contribuem” com a exclusão escolar de uma parcela da população e, conseqüentemente, impossibilitam e/ou dificultam o acesso aos saberes escolares.

Neste trabalho, tivemos interesse em aprofundar sobre a dinâmica que envolve a formação do professor (o saber), sua prática pedagógica (o fazer) e os reflexos para a aprendizagem dos alunos. Isto é, nos interessou investigar a leitura e escrita, por entendermos que é através delas que podemos nos integrar aos mais diversos ambientes sociais: físicos e virtuais. Afirmamos isso por também compreendermos que esses processos envolvem uma série de experiências que se constroem a partir da interação do indivíduo com o universo letrado, que acontece dentro e fora do espaço escolar.

A escolha por investigar as séries iniciais do ensino fundamental se deve por verificarmos que, conforme dados apontados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf³), um percentual significativo de alunos termina o 5º ano sem o pleno domínio da leitura e da escrita. Ou seja, estamos diante de uma situação em que saber sobre o processo de

³ O estudo é realizado desde 2011 pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com o Inaf. Mais informações disponíveis em: <https://ipm.org.br/relatorios>.

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

ensino de leitura e escrita pode esclarecer as visões e noções dos professores sobre o contexto escolar da aprendizagem atual.

São comuns, em especial em empresas privadas da área educacional, discursos que tenderam a apresentar vantagens não comprovadas e também questionáveis do ensino remoto em relação ao presencial, como, por exemplo, um maior aproveitamento do tempo de aula e dos conteúdos, mais flexibilidade e autonomia do estudante e a possibilidades de acessar um maior número de ferramentas digitais. Por outro lado, professores e estudiosos têm visto com preocupação o formato remoto nas séries iniciais. Sobre isso, Mortatti (2020) diz que “o que estamos vendo acontecer por meio do ensino remoto é qualquer outra coisa, mas não é ensinar a ler e a escrever”⁴. Afirmar que está havendo, nesse contexto, ensino-aprendizagem de leitura e de escrita só seria possível, segundo Geraldi (2020), “se reduzirmos a educação à transmissão de informações”⁵, uma concepção instrumental da língua que retrocede aos tempos da teoria da comunicação.

O ensino remoto exige planejamento e formação adequada, uma vez que há especificidades quanto às concepções teórica e metodológica e aos parâmetros de qualidade e diretrizes, de modo que sua adoção imediata (rápida e “acessível”), apesar de necessária, evidencia um risco de promover a precarização dos processos de ensino-aprendizagem.

3 O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita

Tendo em vista o que descrevemos anteriormente, para apresentar nossas inquietudes teórico-metodológicas, compreendemos ser importante, neste momento, apresentar um percurso teórico que nos auxilia nas análises que desenvolvemos em tópico seguinte. Iniciaremos por uma retomada das noções de Soares (2014), para quem é tempo de propor perguntas e desafios sobre o fazer, o saber e o querer de todos os que constituem o campo da alfabetização.

ISSN: 2359-1064

⁴ Mortatti participava de uma *live*, uma espécie de mesa redonda virtual intitulada “Diálogos sobre alfabetização: perspectiva discursiva para a alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa”, exibida através do “Youtube” em 10 jun. 2020.

⁵ Geraldi também compunha a mesa virtual – “Diálogos sobre alfabetização: perspectiva discursiva para a alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa, exibida através do “Youtube” em 10 jun. 2020 – referida na nota anterior, durante a qual também realizou sua fala.

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

A autora questiona: “Não será possível, e mesmo necessário, conciliar os FAZERES propostos por diferentes SABERES teóricos, e ajustá-los às limitações e ampliações sugeridas pelos SABERES e pelos FAZERES construídos *nas e pelas* práticas?” (SOARES, 2014, p. 33). Ela sugere que haja articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, que não se isolem cada um na sua verdade, mas assumam a construção de um “QUERER” coletivo em favor da alfabetização.

Nas últimas décadas, várias pesquisas, estudos e discussões foram desenvolvidos. Entre as que utilizamos como base, temos Smolka (1987), Geraldi (1997), Barbosa (2011) entre outros, que, há anos, discutem sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva, que problematiza a produção de conhecimentos e a busca de soluções para a inclusão dos estudantes no universo da cultura escrita.

Smolka (1987), em sua pesquisa sobre a linguagem escrita, já tratava de problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita. Destacamos a passagem em que discute “[...] a ideia de educação compensatória que, confundindo convenientemente ‘diferença’ como ‘deficiência’, criava mitos com relação ao fracasso escolar [...] do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor [...]” (SMOLKA, 1987, p. 15).

Durante sua pesquisa, Smolka (1987) envolveu-se com o trabalho da sala de aula, estudando e buscando com as professoras novas alternativas de ensino a partir de estudos e problematizações que tematizavam o contexto de ensino -aprendizagem: a realidade social, modos de percepção, formas e condições de interação verbal (oral e escrita), a funcionalidade dos saberes linguísticos, entre outros. Concretizava-se, dessa forma, uma perspectiva discursiva de alfabetização com ênfase nas relações sociais e em práticas dialógicas.

Para Geraldi (1997), a produção dos alunos em processo de alfabetização está (em muito) associada à mediação do professor, ou seja, à construção das condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Ainda segundo o autor, ao produzir um texto, é preciso que se tenha o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, de modo que o locutor, que se constitui como o sujeito do dizer, possa escolher as estratégias para o dizer.

Nas análises que faz sobre dois textos produzidos por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, classifica-os como resultados das condições de produção

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

oferecidas a quem escreve. Quanto aos exemplos dos diálogos entre professor e alunos, que antecedem às produções textuais, Geraldi (1997) diz tratar-se de discursos clichês: quem pergunta (o professor) já sabe a resposta, e quem responde (o aluno) tenta organizar a resposta desejada pelo professor.

Barbosa (2011), a partir de pesquisas e estudos realizados sobre o ensino da leitura e a formação de professores mediadores, faz algumas reflexões considerando os discursos, concepções e práticas adotadas por educadores sobre o processo que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura em sala de aula. A pesquisadora demonstra que os professores têm dificuldades para estabelecer uma relação dialógica entre os saberes teóricos e a realidade vivenciada na escola, e demonstram não convencer o aluno sobre a importância de se envolver no processo de leitura e da escrita.

Para Barbosa (2011), o resultado desse desencontro pode estar vinculado à relação dos professores com as teorias de ensino aprendizagem, seja, por vezes, por não compreenderem explicações, seja por não visualizarem soluções para os problemas apresentados por seus alunos em suas produções textuais com as perspectivas teóricas das quais se apropriaram. Esse contexto não auxilia a aprendizagem dos alunos sobre o ler e escrever, ao mesmo tempo que promove, enquanto efeito, uma desmotivação em relação à disciplina, à atividade e até mesmo em relação ao processo de ensino-aprendizagem de modo mais amplo.

Outro trabalho de pesquisa com o qual também dialogamos é a discussão que Santos (2019), pesquisadora pertencente ao Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED⁶), desenvolveu no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Em sua dissertação, a autora discute a respeito dos saberes dos professores e do uso da mediação no processo de escrita de alunos do 4º ano, no intuito de responder a que saberes o professor recorre para mediar o processo de escrita dos alunos. Na pesquisa, Santos (2019) chega a concluir que, para o exercício docente, é necessário conhecer o aluno e acreditar no seu potencial, ao mesmo tempo em que se atua como mediador, fazendo uso de fundamentação teórica articulada com as experiências adquiridas durante toda prática pedagógica. São, segundo ela, esses saberes que subsidiam o planejamento

⁶ O GETED nasceu em 2010, ligado ao Departamento de Letras da UFRN e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPgEL), com o objetivo de investigar a escrita com base em estudos da Análise de Discurso.

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

e organização das atividades a serem desenvolvidas na orientação dos conteúdos em sala de aula.

4 O processo de mediação no ensino e aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula: um enfoque teórico-metodológico

Antes de iniciar nossas análises, é importante demonstrar um pressuposto que assumimos ao pesquisar o ensino de língua, que é o entendimento de que a mediação do ensino-aprendizagem de leitura e escrita passa a ser não só uma ferramenta, mas um processo metodológico. Sendo assim, incluir o texto nas atividades cotidianas da sala de aula é imprescindível, pois permite aos alunos em processo de alfabetização⁷ desenvolver habilidades, competências e conhecimentos necessários para que desenvolvam os atos de ler e de escrever.

Para Mortatti (2020), falar sobre alfabetização numa perspectiva discursiva (quando há a interação humana entre professor e alunos mediada pela linguagem) é compreender que “O texto é a materialização discursiva desse projeto político de ensinar a ler e a produzir um texto [...] é lendo e produzindo textos que os alunos aprendem a ler e a produzir textos [...] junto com o professor”. Segundo a autora, ensinar a ler e a escrever é um projeto político porque envolve escolhas, e tais escolhas resultam em consequências tanto para o professor (ler e produzir textos com seus alunos) quanto para os alunos (que trabalhem com textos, com algo que tenha sentido para eles).

Geraldi (2011) considera que todas as atividades realizadas em sala de aula estão associadas (ou deveriam estar) a “uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 2011, p. 33). No ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve, de alguma maneira, uma concepção de linguagem, seja como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação. Segundo o estudioso, a terceira concepção de linguagem implica numa postura educacional diferenciada, ao situar, na

⁷ O termo “alfabetização” aqui utilizado significa, conforme Soares (2014, p. 28), “aprendizagem inicial da língua escrita” (2014, p. 28). O trabalho com o texto, importante na alfabetização, precisa continuar, ininterruptamente, durante toda a vida estudantil.

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

linguagem, o lugar de constituição das relações sociais, a partir das quais os falantes se tornam sujeitos.

Para Orlandi (2008), o sujeito não se apropria da linguagem individualmente, mas por meio de relações sociais e, também, ideológicas. “O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2008, p. 19). Sendo assim, o discurso constitui-se como resultado de suas condições de produção, de modo que, na sala de aula, o professor atua como um dos facilitadores dessas condições, por meio da mediação que realiza entre o ensino e a aprendizagem.

O processo de construção e mediação dos conhecimentos, em língua portuguesa, vem acontecendo, cada vez mais frequentemente, com o uso do texto, seja enquanto trabalho de produção, seja como objeto de leitura. Consoante Geraldi (1997, p. 98), “[...] um texto é o produto da atividade discursiva *onde alguém diz algo a alguém*”. Nesse sentido, “O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto [...]” (GERALDI, 1997, p. 102). Com base nisso, destacamos a importância de que um texto tenha sentido para quem o produz, e, igualmente, para quem o lê. Para o ensino de língua portuguesa, o autor propõe que as atividades se baseiem em práticas interligadas de leitura, produção textual e análise linguística.

Orlandi (2008) ressalta que a leitura pode ser um processo complexo que envolve muito mais do que uma habilidade. A leitura envolve: a produção de sentidos (uma ideia de compreensão e interpretação daquilo que o texto diz e o que ele não diz); os modos de relação do texto com o autor, com outros textos, com seu referente e com o leitor; enfim, um processo em que entram as determinações de natureza histórica, linguística, social, ideológica etc. A autora acredita que o professor, entendendo a complexidade e enxergando a leitura como processo dinâmico e gradativo, que constitui, inclusive, o processo de produção da escrita, evitará, em sala de aula, a adesão ao pedagogismo – ao uso de técnicas ou estratégias pedagógicas imediatistas.

O professor em sala de aula, ao adotar estratégias e metodologias de ensino, articula uma opção política (que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade) com os mecanismos utilizados, e, dessa forma, revela sua identidade diante do aluno. Conforme Geraldi (1997), a ação pedagógica se constrói no processo de mediação quando professor e alunos trabalham juntos, leem, escrevem, questionam, buscam

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

respostas, percorrem juntos o caminho que permite construir a autonomia de ambos (professor e aluno).

Diante da realidade que consiste no contexto do ensino remoto, e refletindo sobre o contexto do ensino de leitura e escrita, podemos retomar os dizeres de Barzotto (2013, p. 160), para quem “[...] a melhoria das condições do aprendizado da leitura e da escrita depende do modo como se dá a relação do sujeito com a linguagem e do papel exercido pelos mais experientes como participantes na construção dessa relação”.

Em uma análise preliminar de nossos dados (respostas dos questionários aplicados aos professores), percebemos indícios de problemáticas antigas que aparecem, por vezes, como novidades, e geram um sentido de algo que estaria acontecendo como consequência de uma situação imprevista, como a pandemia causada pelo coronavírus. Sobre isso, é importante dizer que é verdade que a crise sanitária instalada no país alterou, abruptamente, a rotina de estudantes, professores e demais profissionais da área da educação, colocando em evidência a (in)capacidade de resposta, de profissionais e instituições de ensino, a essa nova realidade. No entanto, há dificuldades mencionadas pelos professores que revelam reivindicações já conhecidas mesmo antes da pandemia, conforme apresentaremos a seguir.

5. A mediação para leitura e escrita no contexto do ensino remoto. Com a palavra, os professores

Após as reflexões que realizamos até aqui, apresentaremos algumas considerações e interpretações que desenvolvemos por meio de uma análise discursiva das respostas de 32 (trinta e dois) professores da rede pública e privada do Ensino Fundamental 01; mais precisamente, dos 4º e 5º anos. Para isso, dividimos este tópico em duas seções, que avaliam os dados por meio de categorias diferentes.

5.1 A formação de professores e a (in)disponibilidade dos recursos necessários para a mediação da leitura e escrita no ensino remoto

No questionário, ao perguntarmos sobre as interferências da alteração das aulas em razão da suspensão das aulas presenciais, verificamos, com as respostas, que o

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

ensino remoto exigiu uma reorganização nas práticas de ensino. Conforme os dados coletados, dos 32 (trinta e dois) professores, de escolas públicas e privadas, 65,5% admitiram que se adaptaram e fazem uso de plataformas digitais, aplicativos de mensagens, vídeo-aulas etc. por meio de aparelhos como notebooks, tablets, smartphones, conectados à internet.

Ao mesmo tempo, outra informação que verificamos é que toda essa estrutura de recursos tecnológicos, bem como o domínio sobre esses instrumentos, ficaram sob responsabilidade dos docentes, considerando que, dos 32 (trinta e dois), incluindo os professores de escola privada, 58,1% deles não tiveram disponibilização de assistência técnica necessária para a realização das atividades pedagógicas no ensino remoto. Conforme afirma um dos professores, *“A escola não disponibilizou formação e nem assistência técnica. Iniciamos esse trabalho apenas com a cara e a coragem”*.

Outro professor, preocupado em dar continuidade, dentro de suas possibilidades, ao trabalho pedagógico afirmou: *“Utilizo meus próprios recursos para dar as aulas. Nenhuma ajuda foi disponibilizada pela instituição”*. Ou seja, houve e há um direcionamento para a responsabilização do professor pela adaptação do ensino remoto, enquanto ocorre, por parte das instituições escolares públicas e privadas, uma desresponsabilização em relação à garantia de condições de trabalho que possibilitassem a qualidade e continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ao verificarmos esta situação, lembramos que Geraldi (1997) já mencionava a tentativa do sistema escolar de inculcar, ao professor, a ideologia da incompetência que o faz pensar, a todo instante, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Sobre isso, vemos, nas posições dos professores, que, mesmo com a preocupação com o desenvolvimento das atividades pedagógicas e com a aprendizagem dos alunos, há uma auto responsabilização no sentido de sua prática profissional compreender, também, os domínios das ferramentas do ensino remoto, que, até pouco tempo, não faziam parte de sua formação. Ou seja, novamente, o não domínio desses recursos cria também uma autoimagem de incompetência profissional.

Notamos que este processo de responsabilização ignora, ainda, problemas estruturais do contexto social dos alunos e professores, que precisam fazer uso de recursos tecnológicos para a implantação e execução do ensino remoto; desconsidera que a realidade vivenciada por uma boa parte dos envolvidos é outra. Um professor relata

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

que “*Falta internet nas casas dos alunos, falta computador, falta celular com câmera para mandar as atividades, falta um cenário adequado para estudo, além de faltar o incentivo diário e constante do professor em cada de aula*”.

Este último é um relato que demonstra, novamente, que não há uma organização em relação ao contexto de ensino remoto. Houve, e não negamos, tentativas, como a distribuição de *chips*, mas, por vezes, foram relatados casos de alunos com residências sem cômodo para conseguir acompanhar as aulas, ou sinal de internet que permitiria utilização da internet e do *tablet* disponibilizado pelo governo ou pela instituição. Verificamos que o que se salta aos olhos são sempre as dificuldades do professor em se adequar, e não dificuldades já existentes, algumas vezes amenizadas pela estrutura física escolar, e que continuam sendo ignoradas.

Outro ponto importante em nosso questionário foi o levantamento de um perfil sobre a formação e qualificação dos professores participantes da pesquisa. Dentre os dados coletados, verificamos que, entre os 32 (trinta e dois) professores que responderam nossa pesquisa, 80% atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e possuem formação na área de Pedagogia.

Embora a formação em Pedagogia habilite legalmente o trabalho de alfabetizador, no projeto pedagógico dos cursos, tampouco em suas matrizes curriculares, não há, conforme Bortoni-Ricardo (2006), disciplinas vinculadas à área da Linguística Descritiva; isto é, há ainda, na formação em Pedagogia, uma lacuna que consiste na inexistência de disciplinas que lidem diretamente com o processo de aquisição da linguagem. A autora considera que essa falta acaba por interferir no fornecimento de subsídios⁸ que permitam que o futuro alfabetizador compreenda os processos de construção da consciência linguística pelos quais os alfabetizados passam. Esses subsídios facilitariam o fazer pedagógico de modo a tornar mais fáceis e eficientes os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, dando também instrumentos para criar estratégias para esse período de distanciamento físico, em que as partes envolvidas, professor e alunos, não ocupam o mesmo espaço físico.

⁸ Sobre esses subsídios, Bortoni-Ricardo (2006) se refere a um estudo mais fundamentado e técnico sobre descrição linguística, fonologia, variação linguística e os contextos em que ocorrem (conhecimentos a respeito da realidade da fala do português brasileiro).

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

Nossa investigação demonstra indícios da possibilidade de não termos, de forma minimamente considerável, uma estrutura de preparação dos professores e alunos para lidar com o ensino-aprendizagem de leitura e escrita em meio à pandemia, à crise financeira e à pressão psicossocial que vivenciamos. Os recursos tecnológicos pedagógicos (não tão recentes) utilizados como ferramenta para adaptar o ensino-aprendizagem, em contexto de ensino remoto, já poderiam, de alguma maneira, fazer parte da rotina de ensino e de aprendizagem, mesmo no modo presencial.

Ao perguntarmos para os docentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem por meio remoto, 60% deles afirmaram que a maior dificuldade em motivar os alunos a ler e escrever está relacionada também à falta de domínio das ferramentas tecnológicas e do difícil acesso, por parte dos alunos, a esses instrumentos. Os docentes relataram que, por vezes, as plataformas não aceitavam os alunos, não havia domínio do mediador em casa sobre como entrar, sair, ligar câmera ou mesmo condição de acesso à internet por questões de sinal, velocidade e até mesmo da inexistência de um ambiente propício para acompanhar a aula.

No que se refere ao trabalho de mediação no processo de leitura e escrita, os resultados permitem algumas constatações: 70% dos professores reconheceram a importância e o papel dos cursos de graduação na construção de saberes que subsidiam suas práticas pedagógicas continuamente.

Em relação ao ensino remoto e à prática de leitura e escrita nas aulas, 86,7% admitem que o ensino remoto alterou o desenvolvimento destas atividades. Conforme a maioria dos professores, vivemos uma situação diferente, pois tiveram pouco tempo para adaptação do ensino presencial para o remoto; os saberes que já dominavam nem sempre foram/são suficientes para suprir as lacunas do ensino remoto sobre o qual também não se tinha conhecimento, uma vez que não é um formato presencial, mas também não é educação à distância, o que exige uma tradição e formato planejado, estruturado de forma diferente e com maior quadro de professores qualificados.

O exemplo que os professores destacaram – de *alunos [que] precisam de um acompanhamento mais próximo, [... de] troca de ideias diárias e correções e dicas coletivas* – é uma situação que tem previsão de recursos de monitoria, tutoria e de outras ações que a educação à distância possui. Contudo, essa mesma necessidade, mas no ensino remoto, não dispõe de recursos e fica, por isso, sob responsabilidade da prática

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

docente.

Uma outra dificuldade apontada na pesquisa foi a situação comum da escola pública e privada, de que “*As famílias não participam ativamente dando o suporte necessário às atividades realizadas em casa*”. Em situações típicas de ensino, é muito comum que parte do processo de alfabetização para muitas crianças não se dê sem a supervisão presencial. No ensino remoto, entretanto, essa função de supervisão foi transferida para um membro familiar, que, em muitos casos, também estava em Home Office⁹, ou seja, estava impossibilitado de desempenhar tal função.

Estas condições descritas implicam possíveis consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Recebemos um relato docente de que parte considerável dos alunos do 5º ano ainda se encontra em processo de alfabetização, pois não desenvolveu autonomia para a leitura e a produção de textos. Conforme afirmação do professor, “[...] *Se torna muito difícil, pois a maioria das propostas que são direcionadas a esse aspecto tem, como resposta, o simples ‘não sei ler’*”.

Nesse caso, não é razoável afirmar que o problema esteja associado única e exclusivamente ao ensino remoto. Todavia, é um problema sobre o qual, na presencialidade, havia acompanhamento por meio de planejamento; com a adaptação para o ensino remoto, perde-se o plano, agravando a situação. Revela-se, assim, uma situação preocupante da educação no Brasil, considerando que há uma possibilidade das crianças concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental sem o domínio básico sobre a leitura e a escrita. A situação é ainda mais grave *a posteriori*, uma vez que não há, realmente, um planejamento em construção para se pensar no que fazer quando isso tudo terminar.

5.2. Interação professor x alunos x leitura e escrita

Outra situação que verificamos a partir da tabulação e interpretação das respostas dos professores foi a de que, para esses profissionais da educação, a interação do

⁹ É importante lembrar que, nesse período de pandemia, enquanto muitos trabalhadores tiveram que se afastar do trabalho ou realizá-lo remotamente, outros continuaram trabalhando, tendo, inclusive, que se manterem distantes para resguardar a saúde daqueles que se encontravam em quarentena (no isolamento físico e social).

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

professor/aluno, no processo de leitura e produção textual foi alterada com o ensino remoto e, em alguns casos, inviabilizada.

Conforme as respostas coletadas, para 86,7%, a falta do contato direto, de proximidade, do envolvimento e da dinâmica do ensino presencial incentivam e promovem o desinteresse, a dispersão e até a frustração na realização das atividades propostas. Porém, 76,7% consideram ser possível criar condições para atividades interativas efetivas envolvendo a leitura e produção de textos. Questionam, entretanto, as dificuldades de estrutura, planejamento, formação e recursos tecnológicos para professores e alunos.

A pesquisa também levantou outras inquietações importantes dos professores. Para 60%, os professores não têm conseguido estimular os alunos a quererem ler e produzir textos. Ainda assim, 76,7% acreditam ser possível, no ensino remoto, criar condições para atividades interativas envolvendo leitura e produção de textos.

Esses números, mesmo considerando nosso *corpus* como inicial, podem também significar a resistência, por parte dos professores, em admitir que o ensino remoto não tem produzido bons resultados. “Não basta o professor querer ensinar, algo precisa ser mobilizado no outro para que ele queira aprender” (CORSINO, 2015, p. 8).

Segundo Corsino (2015), o professor precisa ousar: formular propostas de ensino que despertem o interesse do aluno, mudar estratégias e experimentar diferentes caminhos, buscando o envolvimento dos aprendizes nas situações de ensino. As condições adversas em que esse processo ocorre o tornam ainda mais desafiador, conforme relato de um dos professores: [...] *o acesso à leitura e escrita pelos alunos é bem limitado no contexto familiar e, mesmo que tentemos diminuir essa limitação, temos a barreira das ferramentas de acesso.*

Em tempo, apesar de reconhecerem a importância da formação acadêmica no ensino da leitura e escrita, 65% dos professores, mesmo quando questionados diretamente, não demonstram conteúdo para descrever diferenças entre as concepções de linguagem que estariam embasando o ensino da leitura e escrita.

Conforme um dos relatos, “*usamos sempre a linguagem mais clara e direta, pois precisamos pensar que, às vezes, os familiares que irão auxiliar possuem pouca escolaridade*”. Segundo Geraldi (1997), as concepções de linguagem podem ser entendidas a partir de três definições: como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e enquanto forma de interação. Para o autor, toda e qualquer metodologia

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

de ensino se articula a uma dessas concepções, mesmo quando o professor não demonstre ter se apropriado, teoricamente, de tais concepções.

A aprendizagem dos alunos tem sido medida, para 53,3% dos professores, por meio, principalmente, de: *avaliação diária das respostas a atividades e perguntas orais; [...] através de vídeos, com o aluno fazendo a leitura e apresentando o que aprendeu; através de mensagens no WhatsApp para aqueles que têm acesso.* 73,3% dos professores afirmaram ter conseguido realizar intervenções nas leituras e interpretações através das interações professor/alunos, por escrito ou outras formas. 86,2% consideraram que obtiveram êxito ao propor atividades de retextualização sobre as produções textuais dos alunos.

É importante procurar entender se as intervenções sobre as leituras e produções textuais dos alunos têm sido adequadas e em que medida têm possibilitado novas aprendizagens, uma vez que estão fundamentadas em respostas obtidas remotamente, mediante atividades impressas, mensagens de aplicativos e/ou plataformas digitais.

Quando a observação realizada pelo professor ocorre à distância (no formato remoto) durante o desenvolvimento das atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para Geraldi (2020) e Mortatti (2020), não parece ser possível ocorrer aprendizagem, pelo menos levando em conta os percursos da leitura e escrita que o aluno percorre – ou que, pelo menos, deveria percorrer. Para os autores, não se trata apenas de ensinar a leitura e escrita no sentido restrito de transmitir, mas, sim, de possibilitar que o aluno compreenda o seu funcionamento em contextos comunicativos concretos, experienciando a linguagem nas várias possibilidades por meio das interações sociais e do dinamismo que envolve o professor, alunos e os saberes a serem trabalhados em sala de aula.

Para 46,7% dos professores, ou não tem sido possível verificar o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos saberes que envolvem leitura e escrita ou eles não têm percebido melhorias no seu desempenho, *porque eles [os alunos] têm a ajuda dos pais. Assim, fica difícil analisar o seu nível de aprendizagem. Muitos alunos não vão à escola buscar as atividades, e a maioria que vai não [...] dá nenhum retorno, o que torna difícil essa verificação. Na verdade, não está tendo aprendizagem. Apenas não queremos que eles percam o ritmo das aulas.*

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

Conforme Suassuna (2011), os resultados da aprendizagem são melhores quando, nos procedimentos de refacção, alunos e professor, num movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o produto do trabalho, mas o percurso percorrido e as condições oferecidas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, vemos que os relatos dos professores que descrevemos indiciam que uma parte deles tenta observar o desempenho dos alunos no que se refere à aquisição dos conhecimentos necessários que permitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas, ou seja, o domínio sobre as práticas de leitura e escrita; destacamos também que esses esforços muitas vezes não resultam em êxito.

6. Considerações finais

Este trabalho foi realizado a partir de nossa preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do ensino remoto. Essa modalidade de ensino se tornou realidade para a maioria das escolas brasileiras em março de 2020, devido à pandemia causada pelo coronavírus, provocando a substituição temporária das aulas presenciais pela modalidade remota.

Vimos que as alterações implementadas, abruptamente, tiveram implicações significativas nas relações de ensino-aprendizagem em sala de aula, afetando, principalmente, professores e alunos, que passaram a utilizar (quando havia) ferramentas tecnológicas (smartphones, computadores, notebooks, internet e outras) como meio de acesso ao ambiente escolar. As aulas, em espaço virtual *online*, trabalhadas por meio de plataformas digitais, não têm sido acessíveis a todos os alunos e professores. Por isso, algumas adequações tiveram que ser adicionadas, dentre elas o uso de aplicativos de mensagens, vídeo-aulas, material impresso, *links* etc.

É no contexto deste “novo normal” que nos interessou saber como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) têm atuado na mediação dos saberes relacionados à leitura e escrita. Para isso, nos perguntamos: de que modo a mediação do professor no processo de leitura e escrita tem funcionado no sentido de estimular os alunos a ler e a escrever? Compreendemos este questionamento enquanto inquietação para realização desta pesquisa, que, no que diz respeito à construção de *corpus*, se deu por meio da organização do questionário virtual aplicado a 32 professores,

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

das redes públicas e privadas, que ministram, remotamente, aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebemos indícios de que, no ensino remoto, a distância entre professor e alunos, a dificuldade do acompanhamento mais próximo sobre os estudantes em suas dificuldades e conquistas, e que a falta do diálogo com suas produções têm sido um entrave no processo de avaliação e no redimensionamento de estratégias mais eficazes para a construção de saberes pelos alunos.

De um modo geral, também temos apontamentos positivos, porque, apesar das adversidades constatadas nos dados apresentados anteriormente, as respostas aos questionários e análises demonstram a capacidade do professor de se reinventar e nos fazem pensar na possibilidade de mediação no processo que envolve a leitura e escrita por meio do ensino remoto, já que esta tem sido, talvez, a única alternativa possível para a continuidade, de alguma maneira, das atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais.

É importante destacar, no entanto, que o ensino remoto, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita, parece, efetivamente, muito complicado, em especial pela dificuldade que os professores têm encontrado para estimular os alunos a ler e escrever e de acompanhá-los nos percursos da leitura e escrita.

A investigação também demonstrou a possibilidade de situações e problemas que se repetem ou intensificam, dentre eles, a oferta de condições desiguais para o acesso dos estudantes aos saberes escolares, a ausência de incentivo e ou promoção de formação profissional, a insuficiência de recursos pedagógicos necessários para a realização das aulas, e os limites dos professores, que precisam organizar um ambiente escolar apesar das condições mínimas de ensino e de aprendizagem, sem amparo e sem apoio.

No que se refere à mediação da leitura e escrita, os dados apontam que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a maioria dos professores não tem conseguido estimular os alunos para a prática de leitura e produção textual. O distanciamento físico, a falta do contato direto (olho no olho) e do diálogo com os alunos e suas produções, e, ainda, o desconhecimento, por parte da grande parte dos professores, sobre as concepções de linguagem, tudo isso tem dificultado a interação entre professor, alunos e

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

os saberes a serem trabalhados em sala de aula, comprometendo o processo e, conseqüentemente, os resultados: os alunos têm demonstrado desinteresse, dispersão e até frustração na realização das atividades propostas.

Por fim, concluímos que o ensino remoto, no contexto atual, constitui uma alternativa, talvez a única possível, que tem possibilitado a continuidade, de alguma maneira, das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem. Porém, para as séries iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita, há uma necessidade adicional de planejar e buscar outras possibilidades.

Referências

BARBOSA, M. V. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Leitura: teoria & prática: Formação de Leitores-Bibliotecas-Mediadores**. Campinas: Editora ALB. v. 29, n. 57, p. 28-37, dez., 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39/35>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BARZOTTO, V. H. Todo menino que nascer, atirá-lo-eis ao Nilo - ou num manancial de textos. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação**. 1 ed. Campinas: Mercado das letras, 2013, p. 157-172.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. Belo Horizonte: **Scripta**. v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**. v. 40, n. 2. Porto Alegre, abr./jun. 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46089>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M. J. et al. (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-37.

GERALDI, J. W. **Diálogos sobre alfabetização: perspectivas discursivas para a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkMA5ky-Un4&t=9266s>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MORTATTI, M. R. L. **Diálogos sobre alfabetização: perspectivas discursivas para a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkMA5ky-Un4&t=9266s>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, F. S. **Os saberes que fundamentam o ato de ensinar: o uso da mediação do professor no processo de escrita do 4º ano**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras-ProfLetras) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A.

Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28445/1/Saberesfundamentamato_Santos_2019.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo. 1987.** 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252229>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOARES, M. B. Alfabetização: o saber, o fazer e o querer. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. ELIAS, V. M. (org.) **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-134.

Como citar este artigo (ABNT)

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A. **O saber e o fazer pedagógico: uma análise discursiva sobre a leitura e a escrita em tempos de ensino remoto.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

COSTA, F. C. H.; VIEIRA, J. A. (2021). **O saber e o fazer pedagógico: uma análise discursiva sobre a leitura e a escrita em tempos de ensino remoto.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 20/04/2021

Aprovado em: 20/07/2021

Publicado em: 01/07/2021

ISSN: 2359-1064

