

APRENDIZADOS SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Janaína de Souza Silva¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto²

Maria Eliete Lacerda Luchesi³

Eixo temático :10

Resumo:

O artigo tem por objetivo compreender como o ensino remoto imposto pelo distanciamento instaurado pelo COVID-19 afetou a prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita vividas em uma instituição de educação básica. Teórico-metodologicamente assume-se a perspectiva histórico-culturalⁱ do desenvolvimento humano e dentre os dados estão: planos de ensino e de aulas; produções escritas dos estudantes; relatos dos professores e registros em diários de campo. Os resultados permitem afirmar a importância da manutenção da relação dialógica entre professores e estudantes evidenciando a necessidade de planejamento que considere o uso vivo das palavras e a interação discursiva viva, marcada pelo *sentido*, *conteúdo* e *tema* contidos nas mesmas.

Palavras-chaves: Ensino da leitura e da escrita; Avaliação da Aprendizagem; Avaliação das Condições de Aprendizagem Escolar; Psicologia Histórico-Cultural

Introdução

Tendo como foco os desafios de uma equipe gestora em inovar e introduzir práticas pedagógicas de leitura e escrita coerentes com a nova realidade causada pelo contexto pandêmico COVID-19, o qual alterou radicalmente a rotina de todos os sistemas de ensino do país e paralisou, de modo generalizado, as atividades presenciais de todas as instituições escolares a discussão proposta neste texto é fruto de uma parceria entre a Equipe Gestora de

¹Mestre em Educação escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus de Rio Claro. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/FE. Contato: Jana_naina04@yahoo.com.br .

²Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/FE. Contato: cbometto@yahoo.com.br

³Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Doutoranda da Universidade Federal de São Carlos – Ufscar. Diretora escolar do sistema municipal de ensino de Limeira-SP. Contato: elieteluchesi@gmail.com

uma unidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação que atende essa unidade e a Universidade. A instituição de educação básica pública tem aproximadamente 500 estudantes, com idade entre 5 e 10 anos, e oferece atendimento aos estudantes que cursam o Ensino Fundamental – anos iniciais – em período integral. Localizada na região periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, atende estudantes oriundos das regiões adjacentes, os quais sofrem com as mazelas sociais e econômicas que perduram no país, tais como residências com infraestrutura precária, ausência de saneamento básico e atendimento insuficiente do sistema público de saúde.

Entre os documentos produzidos como dados estão os planos de ensino das disciplinas, os planos de cada uma das aulas, os textos selecionados para leitura, as produções escritas e visuais dos estudantes, os relatos dos professores e os registros em diário de campo das pesquisadoras.

Este estudo ancora-se na Psicologia Histórico- Cultural de desenvolvimento humano que tem como principal precursor Vigotski (1989). O texto está estruturado em três seções para além desta Introdução, na qual apresentamos as bases teóricas que fundamentam a compreensão desse estudo acerca do desenvolvimento humano, o papel da escola e a função da avaliação na instituição escolar. Na segunda seção, discutiremos a experiência vivida. Por último, a título de consideração, discutiremos os aprendizados e as reflexões finais acerca do processo de ensino da leitura e da escrita vividos na unidade escolar.

Sobre Desenvolvimento Humano e o Papel da Escola no trabalho com leitura e escrita

Considerando os pressupostos teóricos assumidos, é possível afirmar com Vigotski (2018) que a primeira lei que fundamenta a tese defendida acerca do desenvolvimento humano diz respeito a seu pertencimento ao processo histórico, isto é, o desenvolvimento se organiza de modo muito particular e específico no tempo.

O autor distancia-se da discussão do tempo como medida, como sendo sempre da mesma maneira, aproximando-nos de um outro olhar para o que ele denomina de tempo pedológico (VIGOTSKI, 2018), tendo em vista que a pedologia é a ciência que estuda o desenvolvimento infantil, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança de fato atingiu. Visto por esse ângulo, esse tempo muda consideravelmente, pois depende das condições de vida e educação às quais os sujeitos estão submetidos.

O objeto imediato de estudo da pedologia é o desenvolvimento da criança/sujeito considerando seu contexto de vida e educação. Em outras palavras, as crianças podem ser coetâneas, ou sejam, nasceram no mesmo dia e na mesma hora, mas no que concerne ao desenvolvimento apresentarem ritmos diferenciados.

Com relação ao fato do desenvolvimento pertencer ao processo histórico e percorrer o tempo, “o valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês –, mas pelo lugar dele no ciclo de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p.19).

Nesse sentido, é possível estabelecer relações entre as condições educativas promovidas aos sujeitos nesse intervalo de tempo e também acerca do papel da escola e no ciclo de desenvolvimento infantil. Ou seja, faz-se necessário que o trabalho pedagógico evidencie os traços de aprendizados escolares considerando como fundamental que a educação possibilite a apropriação do conhecimento e a compreensão da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, uma vez que o desenvolvimento psíquico está na dependência da educação escolar caracterizada pela relação temporal entre instrução e desenvolvimento, mediado pelo ensino sistematizado.

Há, ainda, uma segunda lei básica do desenvolvimento humano proposta por Vigotski (2018), a saber, a característica singular de desproporcionalidade, ou seja, há que se considerar que “a criança é um ser muito complexo. Todos os seus aspectos se desenvolvem, mas [a partir de] particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional” (VIGOTSKI, 2018, p.24). Esses pressupostos nos levam a considerar que os sujeitos são singulares, possuem características específicas e individuais e, no conjunto desse plano, seu organismo, seu corpo, suas questões cognitivas vão apresentar irregularidades no plano do desenvolvimento.

No que corresponde à segunda lei, percebe-se a questão da interação como fonte nuclear para potencializar e alterar as relações estabelecidas. A cada nova etapa vivenciada pela criança, modifica-se seu modo de atuação no mundo e suas interpretações sobre ele. Isso ocorre pois o processo de interação permite que o sujeito se aproprie das formas mais desenvolvidas da atividade humana. Nas palavras de Vigotski (2018, p.92), a forma ideal ou final relaciona-se com a inicial própria da criança, “resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torna patrimônio interno da criança, sua propriedade, uma função de sua personalidade”.

Dessa premissa entende-se que esse processo é maximizado pela mediação que acontece no espaço escolar, uma vez que a natureza interna da palavra é o seu significado e varia de forma dinâmica com o desenvolvimento infantil, assim como a generalização ou o conceito é o significado da palavra de natureza psicológica, que também varia ao modificar as conexões interfuncionais do pensamento (VIGOTSKI, 1934/1982). Isso quer dizer que, por meio da instrução escolar, ao se apropriar do conceito científico, o aluno experimenta a tomada de consciência, ao uso voluntário de suas funções mentais e o seu domínio leva à generalização para o domínio do pensamento cotidiano.

Por fim, como terceira lei basilar e essencial para a compreensão da natureza do desenvolvimento, o autor discute o que denomina de metamorfose. Segundo ele, metamorfoses “são as transformações qualitativas de uma forma em outra. [...] uma característica do desenvolvimento infantil, [...], representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas” (VIGOTSKI, 2018, p. 28). Esta assertiva está, portanto, subordinada também às condições de educação, uma vez que as transformações qualitativas são oriundas das relações estabelecidas entre os sujeitos, as quais proporcionam aprendizagens e, assim, modificam e alteram o desenvolvimento/formação dos sujeitos. Nessa direção, compactuamos com Vigotski (1998, p.62) ao afirmar que “o único bom aprendizado [é] aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Portanto, é possível afirmar que é na lei da metamorfose que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem se imbricam.

Considerando as três leis basilares do desenvolvimento humano apresentadas e discutidas, há que se considerar o desenvolvimento dos sujeitos, intenção última da prática pedagógica e função da escola. Nesse processo o sujeito deve vivenciar o deslocamento da zona de desenvolvimento real (nível de desenvolvimento efetivo da criança) para a zona de desenvolvimento iminente (processos em curso de desenvolvimento, que passarão para um outro nível de desenvolvimento real), tal como discutido por Prestes (2012).

Estabelecidas as relações entre desenvolvimento humano e o papel da escola, tais como assumimos, seguimos a seção posterior apresentando e discutindo a experiência vivida.

A experiência vivida

Com a eminente necessidade de garantir o ensino aos estudantes em condições remotas, a rede municipal adaptou o currículo a fim de atender ao mínimo necessário à aprendizagem discente para cada ano de escolaridade. O currículo foi desenvolvido e trabalhado por cada docente utilizando um roteiro de estudos impresso que cada estudante levou para casa. Tais atividades foram mediadas a distância pelos professores e realizadas pelos estudantes tendo como recursos algumas ferramentas tecnológicas, tais como: grupos de *WhatsApp* para comunicação; produção de vídeos e áudios utilizando o aplicativo *Movie Maker* ou mesmo o celular, gravados por professores e estudantes; elaboração e preenchimento de formulários via *Googleforms* com questões e vídeos anexados contendo conteúdos e orientações; realização de chamadas por vídeo, fossem via *WhatsApp* ou *Meet*.

A experiência pedagógica a ser discutida foi vivida nos quintos anos, nos quais foram trabalhadas práticas de leitura e produção de textos a partir da leitura de obras literárias.

Os objetivos da disciplina de Português/Língua Portuguesa ligados ao trabalho com a linguagem relacionavam-se a leitura, produção de textos e vídeos. Tais conteúdos foram

trabalhados pelos professores junto aos grupos de estudantes, inicialmente, em uma mediação coletiva para que, posteriormente, as crianças realizassem produções individuais. Durante o processo, cada turma leu uma obra literária de modo compartilhado entre professores e estudantes, na sequência um texto coletivo foi produzido com apreciações acerca da narrativa.

No que diz respeito às práticas de leitura e produção de textos, ainda que talvez os/as professores/as não tivessem dimensão do quanto estariam explicitando aos estudantes, a função comunicativa da linguagem, no nosso entendimento, ao privilegiar o texto coletivo como proposta de produção, as/os docentes possibilitaram às crianças a participação em um processo de escritura em que elas, ocupando o lugar de co-autoria, precisassem escutar seus pares, trabalhar com as ideias por eles sugeridas negociando sentidos entre os interlocutores, em relação a escolha das palavras e as formas de compô-las. Essa aposta na relação de co-autoria instaura um espaço de interlocução voltada para o texto em produção, explicitando aos estudantes as negociações envolvidas, mas nem sempre percebidas, na produção de um texto: negociações entre as linguagens, os modos de dizer e as formas de registro do que se quer dizer. Nessa condição de produção foi possível às/aos professores/as a medição no sentido de dirigir a atenção das crianças para alguns processos envolvidos na escrita, durante a própria escrita, destacando seus entrecruzamentos com a oralidade – que seria também utilizada nos vídeos –, as escolhas lexicais e composicionais que vão sendo feitas ao longo do texto escrito (OMETTO, 2005).

A produção de textos orais também foi trabalhada para que os estudantes considerassem vocabulário coerente ao tema e à situação de comunicação. Esse trabalho nos pareceu importante uma vez que na oralidade, a criança dispõe de recursos extra-verbais para garantir a comunicação com um interlocutor, recorrendo a gestos, mímica, entoação e ênfase, próprios do discurso oral (GERALDI, 1997), mas não ao texto escrito.

Ao final, juntos, cada turma produziu um texto sobre o livro lido e o porquê o recomendariam; gravaram um vídeo para divulgação entre os colegas nos grupos de *WhatsApp* e para a comunidade, a serem divulgados nas mídias sociais. Posteriormente, os estudantes deveriam produzir, sozinhos, textos e vídeos com indicações de obras literárias a serem compartilhadas com os colegas. Essa prática oportunizaria aos estudantes a possibilidade de generalização do conhecimento adquirido.

Importante ressaltar que tais práticas poderiam ter sido realizadas tanto no ensino presencial quando no ensino remoto, no entanto, o trabalho com a produção textual desenvolvido a distância impôs condição diferente para docentes e estudantes, ou seja, instaurou-se, efetivamente, a necessidade de comunicação, de vivência da linguagem como o lugar de interação entre sujeitos (GERALDI, 1997), rompendo com a “narrativa escolar

[como] um gênero em simulacro” (FADEL, 2020, p. 66).

Os comentários dos/as professores/as, nessas condições, não são vazios de sentido reflexivo, tal como o são em “uma formalidade escolar, um simulacro [existente] para que pareça haver uma interlocução [preenchendo] um espaço de tarefa da professora” (FADEL, 2020, p. 81). Nessa condição instaurada pelo ensino remoto, os/as professores/as precisaram, efetivamente, produzir e corrigir os textos porque de fato houve a necessidade real de interlocução, diferentemente das redações produzidas no contexto escolar que cumprem a função de um posicionamento docente de corretor do material produzido para avaliação dos estudantes.

Nas condições vividas, os comentários dos/as professores/as foram, efetivamente, um diálogo com os estudantes e não marcações em suas redações escolares indicando os índices do que foi ou não aprendido acerca dos aspectos formais da língua/linguagem escrita. Segundo Fadel (2020), a professora que produz textos corrige, forma e informa, enquanto a professora que solicita redações avalia apenas para apreciar o resultado que ocorre ao final do processo.

Assim, é possível afirmar que no trabalho vivido no contexto de ensino remoto, a correção escolar deslocou-se para um processo que redirecionou o olhar dos estudantes destacando a função comunicativa da linguagem escrita e, nesse processo, aos aspectos formais da língua, fundamentais à comunicação. Nesse modo de conduzir o trabalho com a linguagem, os/as professoras/es regularam sistematicamente o acesso dos estudantes aos conteúdos e a prática de escrita, o que evidenciou sua dimensão discursiva. E isso foi possível pela imposição da condição remota de trabalho.

A título de consideração

Destaca-se para nós que o distanciamento imposto pela pandemia, no caso do trabalho com a linguagem escrita, parece ter provocado um deslocamento, há muito desejado por educadores e pouco vivido na contemporaneidade, a saber: “o papel da escola como o instrumento de acesso ao saber mais elaborado [que] deve ser compreendido como uma mediação no interior da prática social” (SAVIANI, 2014, p.20), constituindo-se “ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. Essa perspectiva coincide com as ideias de Esteban (2001), ao discutir processos, considerando tal prática no “âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola [em articulação] ao movimento global de redefinição das práticas sociais” (ESTEBAN, 2001, p.27).

Para além do *o quê* e do *como*, em condições de ensino remoto deixou-se de considerar o tempo presente e síncrono para considerar diferentes tempos de ensinar e aprender, levando em conta os recursos disponíveis para acesso, pelos estudantes; o tempo de cada família, considerando-se a disponibilidade de um adulto para ajudar, orientar e acompanhar a criança; o interesse, envolvimento e disponibilidade dos próprios discentes.

Esses são fatos que contribuíram para que os docentes refletissem sobre as condições de produção das práticas buscando distanciamento da artificialidade das mesmas. No caso do trabalho com a linguagem escrita, paradoxalmente, o vivido no contexto de distanciamento aproximou professores e estudantes de uma das “características essenciais da linguagem: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma” (GERALDI, 1997, p.16), ampliando e constituindo a autonomia do produtor de textos. Essa possibilidade, por sua vez, aproxima o sujeito dos próprios processos de apreensão e de elaboração da escrita, tomando suas escolhas e decisões como objeto de atenção.

Para finalizar, consideramos a necessidade de que *os aprendizados construídos em tempos de pandemia* sejam incorporados nas inter-relações em sala de aula, quando da volta ao ensino presencial: que se mantenha a relação dialógica entre professores e estudantes na vivência de uma prática como processo de mediação do trabalho pedagógico, aproximando a equipe escolar do princípio de que um corpo só mostra o que é em movimento, ou seja, de que os processos são prioritários aos resultados e que a prática pedagógica deve possibilitar aos estudantes o uso vivo das palavras que, de acordo com Volóchinov (2019, p.316) diz respeito à interação discursiva viva, ou seja, a palavra não pode ser avaliada como um som articulado, tampouco, como estudo da gramática, mas pelo *sentido, conteúdo e tema* contidos na mesma.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação no Cotidiano Escolar. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FADEL, Tatiana. A escrita do professor sobre o texto do aluno: notas de um duplo lugar. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

GERALDI, João Wanderley. “Concepções de linguagem e ensino de Português”. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

OMETTO, Cláudia B. C. N. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental:** as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica.** In Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 2 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich, (1896-1934). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia.** Organização e Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1 ed. – Rio de Janeiro; E- Pepers, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas de Psicología General. Obras Escogidas.** Tomo, II. Trad. José Maria Bravo. Madri: Aprendizaje Visor S/A, 1982. 1ª publicação, 1934. Editorial Pedagógica, Moscú, 1982.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. 400 p

ⁱⁱConsiderando o estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), como principal expoente da teoria historicocultural bem como as diferentes formas de escrita do seu nome - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.