



ARTIGO | Fluxo contínuo

Ensino Remoto Emergencial: percepções sobre a utilização dos PET de língua portuguesa no Ensino Médio

Emergency Remote Teaching: insights into the use of Portuguese language TSP in High School

Enseñanza Remota de Emergencia: percepciones sobre el uso de los PET de lengua portuguesa en la educación secundaria em Língua Estrangeira

Camila Maria Rodrigues de Freitas
 Marília de Carvalho Caetano Oliveira

RESUMO

Este trabalho investiga em que medida a utilização dos Planos de Estudo Tutorado (PET) de língua portuguesa, disponibilizados pelo governo de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19, trouxe impactos na rotina escolar dos(as) estudantes e da professora de duas turmas de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com objetivo exploratório, utilizando formulários para a geração de dados. Os resultados apontam que a implementação dos PET causou, principalmente, impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem, os quais foram percebidos também no período presencial subsequente.

Palavras-chave: PET; Ensino Remoto; Língua Portuguesa; Letramentos.

ABSTRACT

This work investigates how much the use of the Tutored Study Plans (TSP) for Portuguese, made available by the government of Minas Gerais during the COVID-19 pandemic, has impacted the school routine of students and the teacher of two public High-School classes. To this end, we have conducted qualitative research with an exploratory objective, using forms to generate data. The results indicate that the implementation of PET caused mainly negative impacts on the teaching learning process, which were also perceived in the subsequent face-to-face period.

Keywords: TSP; Remote Teaching; Portuguese Language; Literacy.

RESUMEN

Este trabajo investiga en qué medida el uso de los Planes de Estudio Tutelados (PET) de lengua portuguesa, puestos a disposición por el gobierno de Minas Gerais durante la pandemia, ha tenido un impacto en la rutina escolar de los alumnos y del profesor de dos clases de segundo año de Secundaria en una escuela pública. Para ello, realizamos un estudio cualitativo con objetivo exploratorio, utilizando formularios para generar datos. Los resultados muestran que la implementación de los PET tuvo principalmente un impacto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también se sintió en el período presencial posterior

Palabras-clave: PET; Educación a distancia; Lengua Portuguesa; Alfabetización.

Introdução

Em razão da disseminação do Coronavírus em todo o mundo, no ano de 2020, os governos precisaram tomar a decisão de implementar o distanciamento social. Essa decisão também afetou o ensino e, consequentemente, acarretou o fechamento das escolas. Para dar continuidade ao trabalho, mesmo que à distância, o governo do estado de Minas Gerais implementou material didático alternativo, os chamados Planos de Estudo Tutorado (PET). De acordo com o Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o PET é um “conjunto de atividades semanais que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade/componente curricular e respeitam a carga horária mensal de cada um” (Minas Gerais, 2021, p. 2). De acordo com esse documento, o PET visava orientar o aluno em seus estudos. Para o professor, tinha a função de nortear e direcionar o ensino e a interlocução com os estudantes.

Os PET relativos ao segundo ano do Ensino Médio foram distribuídos em quatro volumes, um para cada bimestre letivo. As atividades presentes no material didático em questão vinham após breve explicação do conteúdo que abordavam. Eram, no máximo, cinco para cada conteúdo em pauta e deveriam ser realizadas em casa, com o intuito de dar continuidade aos estudos no período da pandemia.

Tais tarefas podiam ser acessadas via Internet e eram devolvidas virtualmente. Os alunos que não dispunham desse recurso podiam retirá-las na

escola, de forma impressa, e deveriam devolvê-las, também presencialmente, na escola. Esses materiais didáticos, propostos pelo Governo de Minas, foram disponibilizados no site “Estude em Casa”, no aplicativo “Conexão Escola”, e podem ser acessados por meio do link: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2022/pets>.

Em se tratando do uso de materiais didáticos, Rangel (2006) aponta que a produção e o desenvolvimento de propostas de qualidade para a sala de aula criam oportunidade essencial para um trabalho mais sistematizado e personalizado na escola, visto que os professores podem adicionar técnicas próprias de ensino, a fim de contribuir com o desenvolvimento de habilidades dos alunos e seus letramentos. Assim, como o processo de aprendizagem dos alunos não deve ser restrito à sala de aula, supomos que o material didático deve ser um instrumento de aquisição de conhecimentos adicional, a partir do qual seja possível englobar aspectos e perspectivas de dentro e fora do ambiente escolar.

Rangel (2006, p. 10) observa, porém, que “nenhum material didático pode, por melhor elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade, quer do ensino, quer da aprendizagem”. Isso se deve ao fato de que os processos de ensinar e aprender não são automáticos e cada material circula de forma diferente, possui valor cultural específico e possibilita diferentes interações com os sujeitos que o utilizam.

Sendo assim, considerando a importância e as particularidades que o uso de materiais didáticos assume nas escolas, pretendemos verificar quais foram os impactos gerados pelo uso dos PET de língua portuguesa, com foco no eixo de leitura e produção de textos, para os(as) estudantes e para a professora de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública mineira, em 2022.

Ademais, investigamos as alternativas encontradas pelos(as) alunos(as) e pela professora para transpor as possíveis dificuldades ou defasagens encontradas durante o percurso, além de verificar a relação dos(as) estudantes e da professora com a tecnologia, que se mostrou um recurso importante para a interação entre os envolvidos.

Em termos teóricos, valemo-nos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007, 2010; Dolz; Schneuwly, 2004) e dos Estudos dos Letramentos

(Lea; Street, 1998; Street, 2014). Além desse referencial, levamos em conta também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), considerando seu status de diretriz para a organização dos currículos das escolas brasileiras.

Esperamos, com os resultados desta pesquisa, contribuir não só para a reflexão sobre a importância de materiais didáticos de qualidade na vivência escolar, como também ampliar os fundamentos para ações futuras que fortaleçam, ainda mais, os laços entre professores(as), alunos(as) e escolas.

A fim de cumprir os objetivos de nossa pesquisa, este trabalho está assim organizado: após esta introdução, detalharemos nossa fundamentação teórica; posteriormente, apresentaremos o percurso metodológico utilizado, seguido da análise e discussão dos dados; por último, teceremos nossas considerações finais.

Aporte Teórico

Conforme dito anteriormente, assumimos, aqui, uma abordagem híbrida e complementar, composta pelo Interacionismo Sociodiscursivo e pelos Estudos dos Letramentos, por priorizarem o ensino de língua portuguesa numa perspectiva social e discursiva.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Esta corrente teórica, que surgiu em meados de 1980, cujo maior expoente é Jean Paul Bronckart,

[...] visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006, p. 10).

Nesse sentido, Bronckart (2005, p. 234-5) postulou cinco princípios para o ISD: a) o desenvolvimento e o agir das condutas humanas são o único foco das ciências humanas; b) os processos de desenvolvimento são apoiados nos pré-construtos humanos; c) o agir resulta em conhecimentos construídos; d) o desenvolvimento da socialização e da individualização são duas perspectivas

que se complementam, sendo inseparáveis no desenvolvimento humano; e) o desenvolvimento é incontestavelmente afetado pela linguagem.

Apoiada nos fundamentos do ISD, Machado (2009, p. 47) afirma que “o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constitutivo e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros”. Sendo assim, constatamos a relevância dada pelo ISD às ações languageiras, já que as considera como reflexo das atividades humanas, ao mesmo tempo em que são condições para sua existência. Por extensão, é preciso frisar o importante papel da linguagem “nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (Bronckart, 2007, p. 20).

Tendo em mente esse viés da linguagem nas mediações pedagógicas, a vertente didática do ISD, representada por autores como Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) e Dolz (2016), está preocupada com o processo de ensino e a aprendizagem de línguas nas escolas, campo conhecido como Didática das Línguas. Dolz (2016) propõe o que ele chama de engenharia didática, que tem por objetivo

[...] conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual (p. 240-241).

Esses objetivos, em suma, estão ligados à mobilização de recursos para o ensino e a aprendizagem produtiva de línguas, considerando que se devem buscar os problemas que afetam esses processos, a fim de propor ações para resolvê-los ou minimizá-los.

A engenharia didática, segundo o autor, pressupõe quatro fases: na primeira, o mediador deve conhecer o objeto a ser ensinado; na segunda, é necessário criar as sequências didáticas com base nas dificuldades expressas pelos(as) estudantes; na terceira etapa, o mediador deve implementar o que foi planejado, ajustando à realidade dos(as) discentes; por fim, é preciso avaliar os

resultados, observando se eles correspondem ao que era esperado no planejamento (Dolz, 2016, p. 243-244).

Sendo assim, dois conceitos merecem destaque: os gêneros textuais, considerados mega instrumentos que servem como referência para quem está aprendendo, e as sequências didáticas (SD), que são um conjunto de atividades sistemáticas em torno de um gênero. A relação entre essas duas noções pode ser percebida no sentido de que as práticas lingüísticas se processam por meio de gêneros e as SD têm o objetivo de ensinar a produzi-los (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Os autores afirmam ainda a importância de oferecer um material didático rico em referências orais e escritas, para que os estudantes possam utilizá-los como base em suas produções.

Levando em consideração esses objetos de ensino, fica claro que o ensino de língua portuguesa deve considerar as mais diferentes práticas sociais, propiciando que os estudantes desenvolvam capacidades que os tornem cada vez mais aptos a participarem dessas interações. Tal proposta foge das abordagens tradicionais de ensino, com foco na metalinguagem, ou seja, um ensino descontextualizado e sem ênfase nos usos sociais, situados. Como contraponto a essa visão artificializada, o Interacionismo Sociodiscursivo reconhece que os estudos voltados para as Ciências Humanas devem defender e proporcionar a conexão entre teoria e prática, levando em consideração problemas concretos e reais, objetivando sempre a construção e aquisição de novos conhecimentos (Botelho, 2016).

Por sua vez, os Estudos dos Letramentos ratificam as convicções de que os processos lingüísticos devem estar constantemente associados às práticas sociais nas quais os alunos e seus professores estão inseridos ou das quais farão parte. A escrita das considerações finais deve expressar a relação entre os objetivos do trabalho e os resultados encontrados.

Estudos dos Letramentos

Consideramos que os estudos acerca do Interacionismo Sociodiscursivo dialogam diretamente com os Novos Estudos dos Letramentos (Lea; Street, 1998; Street, 2013, 2014; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Na obra publicada em 2013, Street afirma ser essencial que, nos processos de aprendizagem e

vivência escolar, o estudante possa relacionar a vida cotidiana com o que está sendo aprendido em sala de aula, assim como professores e futuros professores devem levar em consideração as particularidades de cada aluno e turma, o contexto escolar, os objetivos de ensino, entre outros, para a elaboração de sequências didáticas, planos de aula e materiais didáticos.

Em consonância com Street (2013), o ensino de gêneros, assim como as práticas sociais do dia a dia deve ser levado em consideração, durante a elaboração de materiais didáticos, permitindo, assim, que a capacidade de cada aluno e suas particularidades possam ser integradas, bem como sua vida cotidiana fora da comunidade escolar, levando o educando a refletir sobre os propósitos e todos os demais aspectos que constituem os gêneros a serem aprendidos. Para tal fim, é significativo que o professor assimile a definição dos letramentos e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares (2010), letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, sendo elas diferentes por razões múltiplas, como contexto social, cultural, ideológico, econômico, o que afeta diretamente o modo como as pessoas lidam com a cultura escrita.

Assim, é importante que o educador procure refletir sobre como o uso da leitura e escrita funcionam, em diferentes perspectivas, levando em conta a realidade e os interesses dos educandos.

Street (2014) aborda em seus estudos a definição de letramento tendo em vista os modelos autônomo e ideológico, em que ele prioriza o ponto de vista ideológico. De acordo com o autor, o modelo autônomo de letramento declara que as práticas de leitura e escrita são “autônomas”, isto é, ler e escrever partem da individualidade do sujeito, são capacidades cognitivas do indivíduo. Para Street (2014, p. 54), o modelo autônomo de letramento, então, é “profundamente ‘ideológico’”, no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”.

Já o modelo ideológico de letramento presume que as atribuições e atividades acerca da escrita e da leitura são práticas sociais, ou seja, não demandam, simplesmente, habilidades técnicas. Esse modelo concebe a forma

como os indivíduos lidam e compreendem a escrita e leitura. Isso significa que, para o autor, essas compreensões estão sujeitas às identidades e ideologias.

Em convergência com Street (2014), acreditamos que considerações em torno dos letramentos sempre estão imersas em desacordos e disputas ideológicas e relações de poder, apoiadas na visão e crença de cada pessoa ou grupo social. Portanto, julgamos que tanto o modelo autônomo como o modelo ideológico de letramento lidam com posições de poder e estão relacionados a ideologias.

Lea e Street (1998) apontam a existência de três abordagens a respeito do ensino da escrita: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Esses modelos foram pensados para a escrita na universidade, mas entendemos que podem ser estendidos à educação básica.

No modelo de habilidades de estudos, a aprendizagem da escrita pressupõe a aquisição de habilidades específicas que podem ser aplicadas em qualquer contexto. Entende que os(as) estudantes apresentam déficits e que o processo de letramento teria o objetivo de saná-los.

O modelo de socialização acadêmica entende que letrar é inserir o(a) discente em uma cultura acadêmica, mas ainda a encara como apresentando certa homogeneidade, não dando relevo a aspectos contextuais.

Já o modelo de letramentos acadêmicos concebe os letramentos como práticas sociais, preocupa-se com a construção de sentido e identidade e encara as instituições como instâncias de produção de discursos e de poder.

Apesar de apontar as discrepâncias entre os modelos, Lea e Street (1998) argumentam que eles não são excludentes e devem ser utilizados de forma complementar, já que dão ênfase a diferentes aspectos da escrita. Além disso, é preciso considerar “a diversidade das salas de aula, as mudanças tecnológicas e sociais mais amplas” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 26), que levam, ou deveriam levar, a novas formas de ensino e, consequentemente, de aprendizagens.

Salientamos que as concepções aqui debatidas são de suma relevância à investigação realizada, tendo em vista que defendem a significância das práticas sociais fundamentadas sob a ótica dos estudos dos letramentos, o que permite compor uma perspectiva mais ampla sobre os processos de leitura e escrita no contexto escolar.

Método

Este trabalho constitui-se como uma investigação de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo exploratório (Paiva, 2019).

Para a geração de dados, os participantes responderam a um questionário, elaborado segundo as recomendações de Prodanov e Freitas (2013). O instrumento foi produzido com a finalidade de identificar as posições e convicções dos participantes acerca do uso dos PET durante o período pandêmico, tendo como foco o eixo temático compreensão e produção de textos.

Sendo assim, no segundo semestre de 2022, selecionamos duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública mineira. Essas turmas e sua respectiva professora de língua portuguesa foram selecionadas porque uma das autoras deste trabalho foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nessas turmas, tendo como supervisora a referida docente. Daí a motivação para entender melhor como se deu todo o processo. No total, eram 47 alunos(as) e 36 aceitaram o convite à participação.

É importante ressaltar que, primeiramente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa de nossa universidade, já que se tratava de trabalho que envolve a participação de seres humanos, sendo aprovado pelo Parecer Consustanciado nº 5.691.589.

Antes dos procedimentos para a geração dos dados, uma das pesquisadoras foi à escola com o objetivo de explicitar a proposta à diretora. Após aprovação, o mesmo esclarecimento foi dado à professora de língua portuguesa responsável pelas turmas participantes. Posteriormente, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual concordava em manifestar-se, via formulário eletrônico, a respeito de suas impressões acerca dos conteúdos e das atividades trazidas pelos PET de língua portuguesa no ano de 2021.

Em seguida, foi preciso que uma das pesquisadoras fosse às salas de aula das turmas para explicitar aos(as) estudantes os propósitos da pesquisa e esclarecer quaisquer tipos de dúvidas que pudessem ser levantadas quanto à execução das entrevistas. Foi necessário esclarecer aos(as) alunos(as) que eles(as) não seriam obrigados(as) a participar e que não haveria punição caso decidissem não fazê-lo.

Após essa conversa, cada estudante levou para casa um Termo de Assentimento e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que os pais dessem o aval da participação dos seus filhos na pesquisa, já que se tratava de menores de idade.

Nesse ínterim, os formulários das entrevistas foram preparados, considerando que as perguntas diziam respeito ao protagonismo dos(as) estudantes, ao conteúdo e à perspectiva teórica do material, à relação entre teoria e prática e aos aspectos mais e menos apreciados nos PET.

Os(as) discentes receberam os formulários impressos e os responderam na sala de aula, acompanhados de uma das pesquisadoras e da referida professora. Esta preferiu respondê-lo de forma remota, via Google Forms.

Após a geração dos dados, passamos a analisá-los qualitativamente segundo a sequência de procedimentos proposta por Prodanov e Freitas (2013), a saber: redução, categorização e interpretação dos dados. Os resultados obtidos são detalhados na seção subsequente.

Análise e discussão dos dados

Levando em conta o eixo de Compreensão e Produção de textos dos PET, foi possível perceber que os textos presentes no material eram, em sua maioria, atuais, porém em nada se relacionavam com a realidade dos(as) alunos(as). O trabalho com a escrita, praticamente, restringia-se a respostas às atividades sugeridas, ao passo que o estudo dos gêneros, em cada unidade, era superficial e artificial, não havendo a proposição de atividades de escrita situada.

Posto isso, analisamos as respostas dos(as) alunos(as) e da professora considerando quatro categorias, a partir das quais foi possível estabelecer aproximações e discrepâncias entre os pontos de vista dos(as) participantes. Os critérios utilizados foram: o protagonismo dos(as) estudantes, o conteúdo, a relação entre teoria e prática e os aspectos mais/menos apreciados pelos(as) participantes.

Passemos ao detalhamento de cada um deles.

O incentivo ao protagonismo dos(as) estudantes

Ao serem indagados(as) a respeito de os PET incentivarem o protagonismo dos(as) alunos(as), 86% destes e também a professora responderam de forma negativa:

Pergunta aos estudantes - O material didático disponibilizado pelo governo durante a pandemia de Covid-19 e a forma de condução dos PET permitiram que você tivesse um papel ativo na sua aprendizagem?

Aluno 3 - Não, eu fazia as atividades procurando a resposta na internet e não aprendia nada.

Aluno 6 - Definitivamente não. Os Pet não só eram confusos, como afetaram meu rendimento quando o presencial voltou.

Aluno 20 - Não, porque não tinha explicação de professores, locais adequados (casa remete conforto, tira o foco), oportunidade para tirar dúvidas e material eficaz.

Pergunta à professora - O material didático disponibilizado pelo governo durante a pandemia de Covid-19 e a forma de condução dos PET garantiram protagonismo aos alunos?

Não. Por mais que houvesse uma tentativa, por parte dos professores em se desdobrar para arranjar novas formas de trabalho, trazendo os alunos para o centro das atividades, em uma postura de protagonista, tal fato não ocorreu por fatores diversos.

Essas falas, infelizmente, vão de encontro à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, que considera a necessidade de envolvimento dos(as) aprendizes em diversas práticas comunicativas, para que eles(as) adquiram um “repertório de práticas linguísticas apropriado para cada cenário, e para lidar com os significados e identidades sociais que cada um evoca” (Lea; Street, 1998, p. 159), tornando-se, assim, sujeitos da própria aprendizagem.

A participação em interações formativas propicia a inserção dos(das) estudantes nessas práticas, permitem “o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações” (Matencio, 2007, p. 62).

Sendo assim, segundo os(as) participantes, o material não incentivou uma postura protagonista por parte dos(as) alunos(as).

O conteúdo

Quanto ao conteúdo, também a quase totalidade dos(as) estudantes (97%) e a professora manifestaram-se negativamente:

Pergunta aos alunos - No que se refere à leitura e escrita, você considerou que o material oferecido (PET) foi suficiente para que você aprendesse adequadamente os gêneros estudados? Por quê?

Aluno 1 - Não, não foram bons. Explicavam mal e era tudo muito rápido. Foi péssimo.

Aluno 2 - Não, não tinha nenhuma explicação e você tinha que aprender por conta própria e depois enviar as atividades.

Aluno 20 - Não, porque se não é disponibilizado suporte adequado, a aprendizagem fica prejudicada.

Aluno 21 – Não, pois não tinha uma formação e faltava conceitos que não era bem esclarecido.

Aluno 24 - Não, porque é muito difícil você aprender sem um professor explicando a matéria.

Considerando a resposta dos(as) alunos acima, pudemos identificar a irrelevância dada por eles(as) ao estudo e conhecimento acerca dos gêneros textuais, tendo em mente que os PET não traziam conteúdos variados referentes a essa temática. Além disso, os(as) alunos(as) sentiram falta de uma explicação mais profunda dos conteúdos, do mesmo modo que das elucidações dos professores, ou seja, para eles, as questões trazidas pelos PET eram rasas e o suporte para uma aprendizagem eficaz não era adequado.

É importante ressaltar que não há a possibilidade de se comunicar que não seja por meio de algum gênero (Marcuschi, 2008), o que deixa clara a importância de trazer para a sala de aula a reflexão sobre os aspectos que permeiam esse conceito. O referido autor, considerando a perspectiva de Bronckart (1999), afirma que se apropriar de gêneros é essencial para a socialização e inserção nas atividades comuns e práticas sociais do dia a dia. À vista disso, os gêneros, são mecanismos indispensáveis para a comunicação e vivência social, sendo imprescindível para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e de todas as outras disciplinas.

Fica evidente, portanto, que a falta de conteúdo relacionado aos gêneros textuais trazidos pelos PET acarretou consequências negativas na aprendizagem dos(as) alunos(as), não só pela importância e a necessidade

dessa temática, para a aquisição de conhecimentos nas outras áreas de estudo oferecidas pela escola, mas também para a vida social e visão crítica dos(as) envolvidos(as).

Assim como os(as) estudantes, a visão da professora a respeito do conteúdo dos PET não foi positiva, conforme observamos a seguir:

Pergunta à professora - Na sua opinião que documento(s) subsidiaram a elaboração dos PET? Esses materiais permitiram aos professores certa flexibilidade para interferir e adaptá-los de acordo com as necessidades e particularidades da turma?

Os Pet traziam um conteúdo que não poderia ser deixado de lado em detrimento do que achávamos necessário ser trazido aos alunos. [...] Deveríamos, no entanto, criar os nossos Pet complementares, a cada edição, o que, de certa forma, aumentava a capacidade do professor em trazer para a realidade de cada turma ou mesmo focado nas necessidades de cada grupo, atividades que fossem mais coerentes, mais complexas e que contribuíssem para a formação dos alunos mais efetivamente. [...] Acredito que a base para a elaboração dos Pet tenha sido a BNCC, uma vez que o tratamento dado aos conteúdos por temática seja bem parecido com o que sugere esse documento, mas a forma como foi trazido não foi, de acordo com o meu olhar, adequada. Recortes aleatórios de conteúdos importantes aos quais não era dada a devida atenção foram frequentes. As atividades eram mal elaboradas, cheias de erros, textos e imagens atribuídos a autores equivocados, fontes duvidosas (inclusive da Wikipedia).

Em conformidade com as colocações da professora, os PET trouxeram um conteúdo raso e desarticulado e os quatro volumes produzidos não se conectavam. Para a docente, por mais que as atividades de aplicação tivessem relação com o conteúdo trazido, eram extremamente superficiais, isto é, não cumpriam o papel educativo necessário para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Segundo Leite (2012, p. 88), é essencial que haja uma interligação que “permita um encadeamento em espiral de aprofundamento e de complexidade crescente dos conteúdos disciplinares”. Ou seja, para a aquisição de conhecimento, é necessário que as temáticas e os assuntos ensinados em sala de aula se conectem. Infelizmente, os conteúdos dos PET eram aleatórios e não era possível perceber uma articulação entre eles e o planejamento proposto pela escola.

Por outro lado, um aspecto positivo pôde ser percebido na fala da docente: a possibilidade de adequação do material à realidade dos(as) estudantes. A esse respeito, Antunes (2003) afirma que:

o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática [...]. A autonomia que se pretende aqui e que resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão, deixaria o professor em condições de, mesmo utilizando o material didático tradicional, fazer um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante. Assim, o professor deixaria de ser uma figura subserviente (p. 170-171).

Concordamos com a autora sobre a postura autônoma que deve ser assumida pelos(as) professores(as), todavia compreendemos que a sobrecarga e as impróprias condições de trabalho podem comprometer sobremaneira uma atuação mais profícua desses(as) profissionais.

A relação entre teoria e prática

Em se tratando desse quesito, as respostas também não foram animadoras, já que 86% dos(as) estudantes e a professora afirmaram que não houve a promoção dessa relação:

Perguntamos para os alunos(as) e a professora: Levando em consideração o material didático disponibilizado pelo governo (PET de língua portuguesa), foi possível observar uma relação direta entre teoria e prática?

Aluno 1 - Não, foi uma coisa bem difícil de lidar. Pois nada que tinha no PET parece estar de acordo com o que estamos vendo.
Aluno 6 - As matérias disponibilizadas eram bem confusas e muitas vezes uma matéria não tinha relação umas com as outras. O presencial fez muita falta.

Aluno 9 - Não, os conteúdos eram diferentes, pareciam mais avançados portanto na pandemia eu não aprendi nada.

Aluno 20 - Não, os conteúdos da teoria eram complicados e as atividades difíceis diante do que tinha acesso. Faltou aulas, explicações...

Levando em consideração as respostas dos(as) estudantes, constatamos que eles(as) não conseguiram perceber uma relação direta entre teoria e prática nos PET, pois achavam os conteúdos disponibilizados rasos, confusos e desarticulados dos conteúdos vistos anteriormente em sala, por isso os materiais foram considerados mais difíceis e complexos. Ademais, não encontraram uma

forma de consulta que não fosse pela *internet*, na qual achavam as respostas prontas, não permitindo que eles tivessem um papel ativo na sua aprendizagem, o que ocasionou defasagens de aprendizagem, percebidas no retorno do período letivo presencial.

Esse descompasso percebido pelos(as) discentes vai na contramão de uma “perspectiva construtivista, interacionista e social, que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 93).

Por sua vez, a professora assim se manifestou sobre a relação teoria e prática:

Os conteúdos trazidos para cada ano escolar não condiziam, muitas vezes, com o que estava proposto no planejamento. Não havia articulação entre um Pet e o seu volume seguinte, apenas entre as partes trabalhadas dentro de um volume, que possuíam uma temática comum. Assim, a cada troca de Pet, acontecia uma surpresa nem sempre agradável. Os alunos não conseguiam assimilar os conteúdos por não conseguirem fazer uma relação lógica entre eles, aos professores não era dado um tempo de preparo hábil, para que houvesse uma adaptação. No que se refere ao conteúdo teórico trazido dentro dos Pet e as atividades práticas, embora fossem extremamente superficiais, eram articulados.

A resposta da professora evidenciou uma desarticulação interna entre os PET, sem que houvesse tempo para uma possível adaptação à realidade das turmas, apesar de ela ter dito, na categoria anterior, que essa adaptação era possível.

Nesse sentido e em consonância com Machado (2009), uma questão de extrema importância é a de que a evolução da aprendizagem dos indivíduos deve estar vinculada às práticas sociais. A partir dessas práticas, é possível construir uma memória do meio social em que o sujeito está introduzido e, dessa forma, tornar o ensino mais próximo de seu cotidiano (Street, 2014).

Apesar desse aspecto negativo, a professora considerou também que houve boa articulação entre a teoria apresentada e as atividades sugeridas no material; no entanto, conforme constatado anteriormente, os(as) alunos(as) não compartilharam esse ponto de vista.

Aspectos mais/menos apreciados pelos(as) participantes

Ao serem indagados a respeito dos aspectos que mais apreciaram nos PET, os(as) estudantes afirmaram que:

- Aluno 3 - Nada. Era muita coisa nova e eu não entendia nada.
- Aluno 8 - Que tiveram vários temas interessantes.
- Aluno 23 - Nada, porque não aprendi nada, então não teve nenhum ponto positivo.
- Aluno 29 - A explicação bem feita.
- Aluno 33 - A quantidade de atividades e os enunciados deixando bem claro o que deveria ser feito.
- Aluno 36 - A facilidade pois encontrava as respostas na internet.

Verifica-se, portanto, que os aspectos positivos apontados pelos(as) estudantes correspondem à proposição de temas interessantes nos textos trabalhados, à boa explicação que o material trazia e à adequada quantidade de atividades.

Um fato, porém, merece destaque: na resposta à pergunta sobre o que mais gostaram no material, 85% dos(as) alunos(as) responderam “nada”. Esse resultado é coerente com a postura de desmotivação apresentada pelos(as) discentes para estudar e sua consequente defasagem nas aprendizagens, o que pôde ser percebido no retorno da pandemia, segundo relatos da professora.

Sobre o que mais gostou, a docente afirmou que:

Havia bons textos, adequados à realidade dos jovens, o que nem sempre encontramos em materiais didáticos ou nem todo docente tem conhecimento para levar à sala de aula. Os Pet também me permitiram enxergar que o sistema pode nos trazer uma proposta, mas que somos parte do sistema e o que nós fazemos com essa proposta está muito atrelado à nossa capacidade de adequação às mudanças, ao nosso conhecimento do assunto tratado, à nossa vontade de sair da zona de conforto, daquilo que está pronto, "engessado", e tentar fazer o diferencial em prol dos alunos. Não é uma questão de se ver como um salvador da educação, mas cada professor teve a oportunidade de mostrar que, mesmo diante das adversidades, há que se reconstruir para acompanhar o nosso público-alvo.

A fala da professora destaca a qualidade, a adequação dos textos e a oportunidade de sair da zona de conforto para se adaptar às mudanças. Esse último aspecto vai ao encontro do que postulam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28), que defendem que o professor deve estar preparado para uma "grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é

cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados".

Em sequência, ao perguntarmos sobre os aspectos que os(as) participantes menos gostaram nos PET, eles(as) afirmaram o seguinte:

Aluno 10 - De todo o Pet, principalmente algumas atividades totalmente sem sentido.

Aluno 14 - Das questões nada haver (*sic*), que nunca tinha visto.

Aluno 19 - Do conteúdo muito superficial.

Aluno 23 - A dificuldade de aprender devido a distância.

Aluno 25 - A falta de explicação e ajuda.

Aluno 29 - A complexidade dos exercícios.

Essas respostas ratificam aquelas dadas às perguntas anteriores, apontando problemas relacionados ao conteúdo (pouco aprofundamento, repetido, complexo), à falta de explicações, aos tipos de atividades (complexidade e falta de conexão com o que tinham aprendido) e às dificuldades devido à distância entre professora e alunos. Assim, os(as) estudantes perceberam os conteúdos como desconexos, em contraposição ao que afirmam Dolz e Schneuwly (2004) sobre a progressão no currículo, que auxilia o(a) professor(a) a desenvolver estratégias que contribuam para a expansão das capacidades discursivas dos(as) discentes.

Constatamos, ainda, que os(as) discentes sentiram falta da mediação da professora durante o processo de aprendizagem, não sendo possível, portanto, um ensino de língua que socializasse os "alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem" (Matencio, 2007, p. 62).

Em continuidade, segundo a professora, os aspectos menos apreciados foram:

[...] as atividades do Pet não eram desafiadoras e, com isso, muitos alunos acabaram desistindo do ano letivo, deixando os Pet de lado, ou copiando as atividades de vídeos que eram disponibilizados semanalmente nas redes sociais com as correções prontas. Diante de tantos erros, as atividades também não passavam credibilidade e, constantemente os Pet eram revisados com as atividades já em curso, após impressões feitas, denotando total descaso com a elaboração de um material didático tão importante. Se havia uma equipe especializada por trás da elaboração desse documento, o mínimo esperado seria um material de boa qualidade.

A professora destacou que as atividades trazidas pelos PET eram pouco desafiadoras para os(as) alunos(as) e extremamente rasas, apresentando diversos erros, o que descredibilizava o material, fazendo com que os(as) estudantes copiassem as respostas, que eram facilmente conseguidas na *internet*. Essa fala da professora está em conformidade com as respostas dos(as) alunos(as), que se mostraram insatisfeitos com as atividades trazidas pelo material. Para muitos(as), os exercícios eram de difícil compreensão e necessitavam do auxílio da professora. Sem esse auxílio, sentiam-se desmotivados(as) para realizá-los reflexivamente. Para outros(as), as atividades eram pouco desafiadoras, o que também não os(as) provocavam a desempenhar o seu melhor para a realização lições.

É importante ressaltar, levando em conta os estudos do letramento e as colocações de Soares (2010), que é de extrema importância que os materiais didáticos utilizados em sala de aula estejam diretamente ligados às práticas sociais e ao cotidiano dos(as) alunos(as) envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, de acordo com Fiscarelli (2007), os(as) professores(as) devem considerar o uso do material didático como uma oportunidade para fazer com que os(as) alunos(as) participem mais ativamente durante suas aulas, cooperando para despertar a atenção deles.

Para a autora, os materiais didáticos têm o papel de quebrar “o excesso de verbalismo e concretizam o assunto abordado pelo professor, facilitando a aprendizagem do aluno, diminuindo os esforços do professor.” (Fiscarelli, 2007, p. 4). Portanto, fica clara a importância de um material didático bem construído e eficaz, o que não foi possível observar nos PET, considerando as manifestações dos(as) alunos(as) e da professora.

Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a proposta do eixo de Compreensão e Produção de Textos, trazida pelos PET, na disciplina de língua portuguesa, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública mineira. Como objetivos específicos, investigamos quais foram as possíveis consequências causadas pela utilização dos PET no período remoto e

as alternativas encontradas pelos(as) alunos(as) e professora para transpor as dificuldades e/ou defasagens encontradas durante o percurso.

Supomos que um material didático de qualidade deve sempre atrelar a teoria à prática, assim como as vivências sociais dos(as) alunos(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem em questão, abrindo brechas para que o(a) professor(a) seja capaz de adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades e particularidades de cada aluno(a) e turma.

Pudemos concluir que o contato direto entre professores(as), alunos(as) e ambiente escolar se mostra imprescindível, o que não foi possível durante o período de ensino remoto, contribuindo para a defasagem na aprendizagem dos(as) alunos(as). Estes(as), por vezes, viam o material disponibilizado pelo governo como algo raso e com conteúdo falho e, outras vezes, consideravam os conteúdos complexos, sentindo falta da interferência da professora e de suas explicações. Por essas adversidades, os(as) estudantes ficavam extremamente desmotivados e copiavam respostas prontas na *internet*, prejudicando a aquisição de conhecimentos que era necessária na etapa de escolaridade em que estavam inseridos.

Assim, não conseguimos perceber nos PET a conexão entre teoria e prática, indo na contramão do que defende o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2010) e Dolz e Schneuwly (2004), os quais sustentam a posição de que o ensino de língua portuguesa nas escolas deve propiciar esse elo, tendo a atenção voltada a problemas reais e concretos, com o objetivo de construir novos saberes.

Também constatamos que, durante o período de ensino remoto, o contato direto entre os membros da comunidade escolar e suas vivências sociais perderam-se, indo ao oposto do que defendem os estudos do Letramento, os quais apontam ser essencial essa aproximação para a construção de saberes. Igualmente, para Street (2013), a convivência e a familiaridade entre professor(a) e aluno(a) é indispensável.

Além disso, ao longo das análises, foi possível observar que, apesar de algumas contrariedades trazidas pelas apostilas disponibilizadas pelo governo, como os conteúdos rasos e incoerentes dos PET, a professora tentou, de alguma maneira, adaptar suas poucas aulas *on-line* de acordo com as necessidades e particularidades dos(as) alunos(as), ou seja, seus letramentos. Isso reforça a

ideia de Botelho (2016), levando em conta os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), que entendem que os conteúdos ensinados em sala de aula devem ter relação com as capacidades dos(as) estudantes, considerando o que é necessário para o ensino e a aprendizagem.

Em suma, os resultados apontam que a utilização dos PET durante o ensino remoto teve grandes impactos no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), assim como no planejamento de aulas da professora, tendo em vista que o material não abria muitas brechas para adaptação e melhoria de acordo com as dificuldades apresentadas. De acordo com os(as) estudantes, foram anos de ensino perdidos, que trouxeram consequências para o período escolar posterior.

Ressalta-se, ainda, que os dados aqui reportados foram, de certa forma, validados, considerando a elaboração do Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA), proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE Nº 4.825, de 7 de março de 2023, cujo objetivo é, justamente, refletir sobre as estratégias para minimizar as defasagens de aprendizagens, fruto do período remoto. Consideramos, assim, que as informações aqui detalhadas podem subsidiar e enriquecer essa discussão.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- BOTELHO, Laura Silveira. **Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia:** relações de poder na Academia. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467/476>. Acesso em: 8 set. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Anna Maria de Mattos.; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, 2016, p. 237-260, 2016.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 20 maio 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Jun 1998, Vol. 23 Issue 2, p157-172. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/student-writing-in-higher-education-an-academic-literacies-1g4ncwjch.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, V. 16, n. 01, p. 87-92, 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>. Acesso em: 3 abr. de 2023.

MACHADO, Anna Raquel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Matencio. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Anna Maria de Mattos.; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado**. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1inQhLqaRIEMghr166anA_eTTU44gD5TQ/view. Acesso em: 4 dez. 2022.

MINAIS GERAIS. Resolução SEE Nº 4.825, de 7 de março de 2023. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4825-23-r-Public-08-03-23-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col Alf.Let .14 Escolha Livro Portugues.pdf?>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T (Orgs). **Cultura, escrita e letramento**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 22/12/2023..

Aceito em: 23/10/2024.

Camila Maria Rodrigues de Freitas

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei. Realizou pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq) e Trabalho de Conclusão de Curso na área de Linguística Aplicada, com foco na formação de professores

 rodriguessc778@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3744450836798943>

 <https://orcid.org/0009-0007-5138-2941>

Marília de Carvalho Caetano Oliveira

Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Estudos Linguísticos em língua portuguesa. Professora Associada IV da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Membro do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq, Letramentos, Gêneros e Ensino (LEGEN). Foi coordenadora do subprojeto de português no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em duas edições (2013 e 2022). Atualmente, é Coordenadora de Área de Gestão de Projetos Educacionais do PIBID e Chefe do Departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ.

 mariliacarvalho@ufs.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/2888448264469180>

 <https://orcid.org/0000-0002-1414-1547>