



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISABELLA LEÃO GASPARINI

**RELAÇÕES DE ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM CONDIÇÕES DE
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Campinas
2023

ISABELLA LEÃO GASPARINI

**RELAÇÕES DE ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM CONDIÇÕES DE
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA ISABELLA LEÃO GASPARINI E ORIENTADA PELA
PROF. DRA. ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

Campinas

2023

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

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G213r Gasparini, Isabella Leão, 1996-
Relações de ensino sob uma perspectiva histórico-cultural : análise das interações em condições de ensino remoto emergencial / Isabella Leão Gasparini. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Ana Lúcia Horta Nogueira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Perspectiva histórico-cultural. 2. Mediação. 3. Ensino remoto. I. Nogueira, Ana Lúcia Horta, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Teaching relationships from a historical-cultural perspective : analysis of interactions under emergency remote teaching conditions

Palavras-chave em inglês:

Historical-cultural perspective

Mediation

Remote teaching

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Horta Nogueira

Ana Luiza Bustamante Smolka

Elizabeth dos Santos Braga

Data de defesa: 19-05-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-3265-6621>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5705561155661834>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RELAÇÕES DE ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM CONDIÇÕES DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Autora: Isabella Leão Gasparini

-

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Horta Nogueira

Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Prof.^a Dr.^a Elizabeth dos Santos Braga

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

Campinas

2023

“Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas.

A ele seja a glória para sempre! Amém.”

(Romanos 11:36)

*Aos meus queridos e amados pais, Nice e Marcelo,
que me deram a oportunidade chegar até aqui.*

*À professora Ana e aos alunos do 5º ano,
que me acolheram com muito carinho
e tornaram este trabalho possível.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua infinita bondade e incomparável amor.

Agradeço, em especial, aos meus pais, Nice e Marcelo, e a minha irmã, Isadora, por terem me dado todo apoio e incentivo em todas as minhas decisões. Obrigada por não desistirem dos meus sonhos e por sonharem comigo todos eles.

Agradeço ao Bruno, meu companheiro, amigo e confidente. Obrigada por trazer leveza a minha vida e por se dispor a dividir as belezas da vida comigo.

Agradeço, carinhosamente, à professora Ana Lúcia Horta Nogueira, por todo conhecimento compartilhado e por todo cuidado, paciência e carinho, comigo e com este trabalho.

Agradeço à professora Ana Luiza Bustamante Smolka e à professora Elizabeth dos Santos Braga, por toda contribuição e pela leitura cuidadosa deste trabalho.

Agradeço também ao professor Sérgio Leite, pela oportunidade de dividir e compartilhar tantos conhecimentos. Obrigada por ter me acolhido com tanto carinho e respeito.

Agradeço aos colegas do GPPL, por todas as trocas e ensinamentos. Agradeço, em especial, à Carolina, Pollyanna, Juliana, Elaine, Daniel e Rodrigo, com os quais pude dividir um pouco mais de perto, mesmo que remotamente, as angústias das leituras e os desafios da escrita.

Agradeço à professora Ana e aos alunos da Turma da Margarida, por terem me recebido de braços abertos e por terem contribuído para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Faculdade de Educação da Unicamp e a todos os funcionários e docentes que nela trabalham.

Agradeço também a todas as minhas professoras que me inspiraram a *ser professora*. Guardo vocês no meu coração, com muito carinho.

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

O Outro

Adriana Calcanhotto

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro.

RESUMO

A fim de ampliar os estudos desenvolvidos no campo das relações de ensino, esta pesquisa pretendeu, a partir da teoria histórico-cultural, compreender a dinâmica da relação professor/aluno e o processo de construção coletiva do conhecimento, reforçando a importância dos modos de interação e de diálogo. Como objetivo principal, pretendeu-se compreender de que maneira as relações de ensino implicam a produção social de sentidos e a construção coletiva de conhecimento nas condições de ensino remoto emergencial impostas pela pandemia. Os objetivos específicos do trabalho foram: a) compreender o contexto em que se desenvolvem as atividades pedagógicas e as relações e interações que se estabelecem; b) apresentar e analisar o processo de construção de sentidos pela criança nas interações verbais e c) descrever e analisar o funcionamento discursivo das crianças no processo de construção coletiva de conhecimento. Em conformidade com a teoria histórico-cultural, optou-se por utilizar o método histórico-genético, além dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa. Como processo metodológico de pesquisa neste trabalho, incluiu-se a pesquisa de campo, realizada com uma turma de 5º do Ensino Fundamental I, da rede pública de Campinas, sendo que a construção dos dados aconteceu de maneira remota, através de observações, com anotações em diário de campo, registros fotográficos, áudio e vídeo gravados, além de uma entrevista semiestruturada, realizada com a professora. Para realização da análise dos dados coletados, objetivou-se concentrar a discussão nos seguintes eixos temáticos: 1. contexto escolar em tempos de pandemia; 2. construção coletiva do conhecimento: relações discursivas em foco e 3. a dinâmica das relações de ensino. Os resultados apresentados revelam a importância de entendermos as relações de ensino enquanto espaço de elaboração e de (participa)ção dos sujeitos, que garantem os processos de significação e a construção do conhecimento através de práticas discursivas, mediadas pela linguagem, permitindo a constituição da criança enquanto sujeito social e individual, que aprende e se desenvolve.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural. Relações de ensino. Mediação. Perspectiva discursiva. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

In order to expand the studies developed in the field of teaching relationships, this research aimed, based on historical-cultural theory, to understand the dynamics of the teacher/student relationship and the process of collective knowledge construction, reinforcing the importance of modes of interaction and dialogue. The main objective was to understand how teaching relationships involve the social production of meanings and the collective construction of knowledge in the emergency remote teaching conditions imposed by the pandemic. The specific objectives of the work were: a) to understand the context in which pedagogical activities and relationships and interactions are developed; b) to present and analyze the process of meaning construction by children in verbal interactions; and c) to describe and analyze the discursive functioning of children in the process of collective knowledge construction. In accordance with historical-cultural theory, the historical-genetic method was chosen, in addition to the theoretical assumptions of qualitative research. As a methodological research process in this work, field research was included, carried out with a 5th grade class of elementary school, in the public school system of Campinas, and data collection occurred remotely through observations, with notes in a field diary, photographic, audio, and video recordings, as well as a semi-structured interview conducted with the teacher. To analyze the collected data, the discussion focused on the following thematic axes: 1. school context in times of pandemic; 2. collective construction of knowledge: discursive relationships in focus; and 3. the dynamics of teaching relationships. The results presented reveal the importance of understanding teaching relationships as a space for the elaboration and action of subjects, who ensure the processes of signification and the construction of knowledge through discursive practices mediated by language, allowing for the constitution of the child as a social and individual subject who learns and develops.

Keywords: Historical-cultural perspective. Teaching relationships. Mediation. Discursive perspective. Emergency remote teaching.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Leitura deleite realizada por uma aluna	44
Imagem 2 - Continuação da leitura deleite	44
Imagem 3 - Atividade de reflexão sobre o uso das palavras muito, muita, muitos, muitas	45
Imagem 4 - Realização da atividade "Desafio dos quadrados"	45
Imagem 5 - Escrita coletiva do convite para o Show de Talentos.....	46
Imagem 6: - Leitura do poema "Zum-zum-zum"	47
Imagem 7 - Atividade de escrita realizada por uma aluna através do celular	67
Imagem 8 - Exposição da atividade realizada pela professora	78
Imagem 9 - Exposição da atividade para os alunos.....	86
Imagem 10 - Explicação da professora através da plataforma Paint.....	90
Imagem 11 - Elaboração do texto coletivo	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planejamento semanal	51
Figura 2 - Imagem utilizada para realização da atividade	77
Figura 3 - Resolução do exercício no chat pela aluna	79
Figura 4 - Descrição do modo de resolução utilizado pela aluna	81
Figura 5 - Panfleto de materiais escolares utilizado para realização da atividade	85
Figura 6 - Resposta da aluna Fra ao exercício proposto	86
Figura 7 – Elementos para construção do texto coletivo	95
Figura 8 - Escrita completa do texto coletivo "Um dia inesquecível"	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Atividades desenvolvidas no período de observação	48
Quadro 2 - Organização dos dados empíricos	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca na base de dados Scielo	19
Tabela 2 - Busca na base de dados Capes	19
Tabela 3 - Busca na base de dados BDTD	19
Tabela 4 - Busca na base de dados SBU	20
Tabela 5 - Resultado geral encontrado a partir das bases de dados utilizadas	20

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE ENSINO	23
2.1	O desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural	23
2.2	Linguagem e processos de significação	27
2.3	Uma perspectiva discursiva sobre as relações de ensino	31
3	PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA	37
3.1	Decisões teórico-metodológicas	37
3.2	O começo de uma longa trajetória	39
3.3	Panorama do percurso da pesquisa de campo.....	42
3.3.1	A Turma da Margarida	43
3.3.2	Construção dos dados	50
3.4	Organização e construção dos dados	52
3.5	Fazendo pesquisa remotamente... ..	56
4	PENSANDO AS RELAÇÕES DE ENSINO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19	60
4.1	Contexto escolar em tempos de pandemia	61
4.2	Construção coletiva do conhecimento: relações discursivas em foco	75
4.3	A dinâmica das relações de ensino	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

1 INTRODUÇÃO

A proposta apresentada neste trabalho de pesquisa se desdobra de trabalhos realizados anteriormente, desde o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia, que se direcionou para pesquisas no campo da teoria histórico-cultural através de estudos realizados sobre o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, percurso que será melhor apresentado adiante.

Pensando na trajetória acadêmica e na familiaridade com estudos na área da Psicologia Educacional, esta pesquisa buscou analisar as relações de ensino a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo as interações verbais enquanto práticas sociais e dialógicas, tendo a linguagem como constitutiva do sujeito e das relações sociais, fundamentada pela teoria histórico-cultural.

A fim de ampliar os estudos que têm sido desenvolvidos no campo da perspectiva discursiva, optou-se por compreender esse processo para além das classes de alfabetização, atentando-se para as demais salas do Ensino Fundamental I. Neste trabalho em especial, o olhar se volta para uma turma de 5º ano da rede pública de Campinas-SP, que foi submetida ao ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Como objetivo principal, buscou-se compreender de que maneira as relações de ensino implicam a produção social de sentidos e a construção coletiva de conhecimento nas condições de ensino remoto emergencial impostas pela pandemia, sendo os objetivos específicos: a) compreender o contexto em que se desenvolveram as atividades pedagógicas, as relações e interações que se estabeleceram, b) apresentar e analisar o processo de construção de sentidos pela criança nas interações verbais e c) descrever e analisar o funcionamento discursivo das crianças no processo de construção coletiva de conhecimento.

Tendo em vista os objetivos acima citados, esta pesquisa procurou ressaltar a relevância das atividades pedagógicas que proporcionam o diálogo e a interação entre os sujeitos, enquanto atividades privilegiadas nas relações de ensino, que permitem a comunicação e expansão de ideias, pensamentos, sentimentos e opiniões, e que atuam também como constitutivas do sujeito e do processo de construção de conhecimento.

A escolha do tema da pesquisa se deu através das dificuldades encontradas por mim, professora e pesquisadora, diante das realidades expostas por minha prática pedagógica em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental I, juntamente do interesse pelos estudos sobre a

linguagem, que surgiram na graduação e se consolidaram no tão sonhado trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Em janeiro de 2018, iniciei um levantamento de estudos na área da linguagem, baseados na perspectiva histórico-cultural, para formular meu trabalho de conclusão de curso¹, no qual procurei observar as práticas pedagógicas que permeavam a Educação Infantil no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral com crianças de 4 e 5 anos. Diante da realização do trabalho e considerando o campo de pesquisa observado, pude compreender que grande parte das atividades pedagógicas consideravam o desenvolvimento da oralidade como um processo natural e inato. Na contramão desta perspectiva, pude, através das análises e do referencial teórico abordado, justificar a importância de se estabelecer atividades significativas e contextualizadas no campo da oralidade, pensando de que maneira essas atividades contribuíam para o desenvolvimento das capacidades discursivas da criança, bem como o papel do professor enquanto mediador deste processo.

Porém, em abril de 2019, quando tive a oportunidade de ingressar em uma escola particular como professora regente de uma turma de 2º ano, me deparei com uma infinidade de desafios. Eu sentia muita dificuldade em promover diálogos construtivos em colaboração com os alunos diante de diversos assuntos, sentia que as crianças estavam limitadas a responder apenas o que era perguntado, não expandindo os diálogos na busca de novas descobertas, nem se dispondo a expor suas opiniões, seja por meio da fala ou do texto escrito. Ao mesmo tempo em que eu desejava abrir espaços para discussão, também me deparava com atitudes pelas quais eu limitava a participação dos alunos, muitas vezes decorrente da necessidade, que eu acreditava existir, de manter a ordem e o silêncio em sala. Nesse contexto, comecei a questionar de que maneira minha prática pedagógica impulsionava (ou não) possibilidades de funcionamento da linguagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em sala de aula, é muito comum nos depararmos com algumas situações que são constantemente reproduzidas e que demandam reflexão e questionamento para que a tarefa de ensinar possa ser redimensionada. De que maneira o professor enxerga a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem? O aluno é visto apenas como ouvinte ou participa ativamente dos diálogos que promovem a construção do conhecimento social de maneira coletiva? Como os questionamentos dos alunos e seus modos de elaboração indicam formas de

¹ O trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, intitulado: “O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS” (2018), foi realizado sob orientação da Profa. Dra. Eliete Aparecida de Godoy e encontra-se disponível na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

reflexão sobre a realidade e como o professor age diante do que eles dizem? Como o professor dialoga com seus alunos e constrói novas possibilidades para sua prática pedagógica, rompendo com a reprodução ideológica?

Considerando os aspectos discursivos como cruciais no processo de produção de sentidos pelas crianças – conforme argumenta Vigotski - e no estabelecimento de relações de ensino que oportunizam ao aluno expressar suas ideias e opiniões, pretende-se pensar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e que permitam às crianças encontrar, no ambiente escolar, um espaço para se expressarem, tendo a linguagem como processo reflexivo e constitutivo.

A fim de situar esta pesquisa no campo das produções científicas, procurando estabelecer relações e apresentar lacunas sobre o tema em questão, realizou-se o levantamento bibliográfico nas bases de dados: a) Scielo (Scientific Electronic Library Online); b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); c) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); d) Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU).

As buscas foram delimitadas num período de dez anos, tendo como objetivo obter dados sobre as publicações entre os anos de 2011 a 2021 referentes ao tema da pesquisa. Tais publicações incluíram teses, dissertações, artigos científicos e livros, disponíveis *on-line* ou não, escritos em português, inglês ou espanhol.

O levantamento bibliográfico realizou-se em diferentes etapas, em um primeiro momento optou-se por selecionar pesquisas a partir dos seguintes descritores: 1. relações de ensino, 2. ensino-aprendizagem, 3. educação em pandemia e 4. ensino remoto, sendo que alguns deles sofreram pequenas alterações durante as buscas a fim de restringir os resultados encontrados. Também utilizamos o refinamento de resultados disponível nas plataformas e, em alguns casos, fez-se o uso do operador booleano *AND*. Em seguida, os textos foram selecionados a partir dos títulos, depois pela leitura dos resumos e, posteriormente, foi realizada uma leitura integral dos textos escolhidos, buscando selecionar aqueles que poderiam agregar aos estudos desenvolvidos nesta pesquisa.

As tabelas a seguir apresentam as bases de dados utilizadas e os resultados obtidos a partir do uso dos descritores, seguido da quantidade de publicações selecionadas inicialmente pelo título.

Tabela 1 - Busca na base de dados Scielo

SCIELO		
TERMO	Resultados	Selecionados pelo título
Relações de ensino AND teoria histórico-cultural	8	1
Ensino-aprendizagem	100	1
Educação em pandemia	58	6
Ensino remoto	28	5
Total	194	13

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 2 - Busca na base de dados Capes

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes		
TERMO	Resultados	Selecionados pelo título
Relações de ensino AND Vigotski	104	5
Ensino-aprendizagem AND teoria histórico-cultural	114	1
Educação em tempos de pandemia	19	2
Ensino remoto emergencial	11	2
Total	248	10

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 - Busca na base de dados BDTD

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		
TERMO	Resultados	Selecionados pelo título
Relações de ensino	14	0
Ensino-aprendizagem	15	0
Educação e pandemia	5	2
Ensino remoto	23	1
Total	57	3

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4 - Busca na base de dados SBU

Sistema de Bibliotecas da Unicamp		
TERMO	Resultados	Selecionados pelo título
Relações de ensino	20	2
Ensino-aprendizagem AND teoria histórico-cultural	10	0
Educação em pandemia	18	1
Ensino remoto	61	6
Total	109	9

Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela abaixo, foram agrupadas as informações referentes ao resultado total de publicações encontradas nas bases de dados, a quantidade de publicações selecionadas a partir dos títulos, em seguida, aquelas que foram selecionadas através da leitura dos resumos e que, consequentemente, resultaram na realização da leitura integral.

Tabela 5 - Resultado geral encontrado a partir das bases de dados utilizadas

Base de dados	Resultados	Selecionados pelo título	Selecionados Através do resumo
Scielo	194	13	4
Capes	248	10	4
BDTD	57	3	1
SBU	109	9	1
Total	608	35	10

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível perceber relativa dificuldade em encontrar publicações que pudessem agregar aos estudos desenvolvidos neste trabalho. Apesar de apresentarmos uma considerável quantidade de publicações encontradas através dos descritores escolhidos, pode-se perceber que a quantidade de publicações selecionadas para leitura integral foi pequena. Além do fato de que estudos relacionados aos termos “ensino remoto” e “educação em pandemia” ainda estão sendo produzidos e publicados, dada a recente vivência que tivemos diante das condições de isolamento social impostas pela

pandemia da Covid-19, que teve seu início no ano de 2020. Vale ressaltar que, devido à pandemia, a pesquisa encaminhou-se para outros rumos, sendo necessário ser realizada remotamente, por esse motivo, o levantamento bibliográfico ocorreu durante o período de construção e elaboração dos dados.

Em função disso, a leitura dos textos selecionados a partir do resumo foi realizada após o período de qualificação e demonstrou que: (i) as pesquisas selecionadas a partir dos descritores “educação em pandemia” e “ensino remoto” apresentaram questões relevantes com relação ao contexto escolar durante o período de isolamento social e de agravamento da pandemia, ressaltando aspectos como: a ausência de políticas públicas educacionais, as dificuldades de acesso ao ensino remoto e a maximização dos problemas de condições básicas de vida, sendo que apenas um dos textos escolhidos evidenciou a importância do protagonismo estudantil, mas *não* abordou questões referentes às dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial; (ii) dentre os textos selecionados a partir do descritor “relações de ensino”, dois deles baseavam-se na perspectiva histórico-cultural e abordavam a questão das relações de ensino como um aspecto central para pensar os processos de ensino-aprendizagem, sendo que o terceiro texto escolhido abordou de maneira enfática a importância da relação entre afetividade e conhecimento, atentando-se para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; (iii) por fim, o texto selecionado a partir do descritor “ensino-aprendizagem” abordou duas questões em destaque: o conceito de emoção e os processos de ensino-aprendizagem. Tal pesquisa ocorreu a partir de uma análise de artigos científicos que evidenciavam a incidência da emoção em práticas pedagógicas.

Além de situar a pesquisa no campo científico, o levantamento bibliográfico e a leitura dos textos enfatizaram a necessidade de abordarmos a temática das relações de ensino, levando em consideração as implicações do ensino remoto emergencial, em contexto de pandemia, já que a quantidade de artigos publicados no referido período, sobre o tema escolhido, ainda é reduzida e nenhum dos trabalhos direcionou-se para os mesmos rumos desta pesquisa.

Em diálogo com os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, no qual a pesquisadora encontra-se inserida, e levando em consideração o dramático contexto ao qual fomos submetidos, nos últimos dois anos, espera-se que a presente pesquisa possa ampliar o repertório de conhecimento teórico/prático referente à questão das relações de ensino, pensando os espaços de partilha, diálogo e elaboração como aspectos cruciais para o desenvolvimento humano e para o processo de construção e elaboração de conhecimento, a fim de superar práticas pedagógicas alicerçadas em teorias naturalistas e

inatistas, de modo que a sala de aula seja vista como um ambiente para além da exposição de conteúdos disciplinares, mas como oportunidade de promover o desenvolvimento infantil de maneira integral.

Levando em consideração o contexto histórico no qual o estudo foi desenvolvido, espera-se também que a pesquisa contribua, de modo significativo, para questionarmos a relevância do ensino remoto enquanto alternativa ao trabalho pedagógico, problematizando as implicações e consequências deste modelo.

Deste modo, neste capítulo introdutório, buscou-se apresentar um breve panorama da relação entre a pesquisadora e o tema de pesquisa abordado, bem como os objetivos e inquietações que resultaram no desenvolvimento deste trabalho, além do levantamento bibliográfico realizado e as considerações apontadas a partir da leitura dos textos selecionados.

No segundo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos da pesquisa, que permitiram discutir os principais conceitos que serão abordados durante a análise dos dados, sendo eles: relações de ensino, apropriação, mediação, linguagem, interação, perspectiva discursiva e elaboração coletiva de conhecimento.

No terceiro capítulo, será exposto o percurso metodológico e contexto de realização da pesquisa empírica. Apresentaremos as decisões teórico-metodológicas, o panorama do percurso da pesquisa, contextualizando sua realização dadas as condições impostas pela pandemia da Covid-19, que fez com que a pesquisa fosse realizada remotamente. Além disso, apresentaremos também o processo de construção e organização dos dados.

No quarto capítulo deste trabalho, exibiremos os recortes do período de observação que foram selecionados para realização da análise, bem como os eixos de análise construídos – 1. contexto escolar em tempos de pandemia; 2. construção coletiva do conhecimento: relações discursivas em foco e 3. a dinâmica das relações de ensino – a fim de trazermos reflexões e proposições sobre as análises, levando em conta o referencial da teoria histórico-cultural.

Por fim, o último capítulo apresentará as considerações finais deste trabalho de pesquisa, as apreensões e os questionamentos sobre a educação e as relações de ensino, em condição de ensino remoto emergencial.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE ENSINO

2.1 O desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural

Diante do contexto revolucionário da época em que viveu, Vigotski buscava construir uma nova psicologia, que superasse as concepções teóricas que predominavam naquele período. De um lado, havia uma psicologia baseada nas concepções naturalistas e inatistas, preocupada com os avanços quantitativos, do outro lado, havia uma psicologia mentalista, baseada em uma perspectiva descritiva e subjetiva dos sujeitos.

Partindo desses pressupostos, Vigotski buscou por “[...] uma abordagem alternativa, que possibilitasse uma síntese entre as duas abordagens predominantes naquele momento” (OLIVEIRA, 1995, p. 23). O que a autora denominou como síntese diz respeito ao processo dialético de interação entre ambas as abordagens, o que implica a transformação e elaboração de uma nova concepção, denominada como teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Essa concepção tinha como princípio buscar compreender o funcionamento do psiquismo humano, “e foi na incansável busca de compreensão de uma dialética materialista histórica que Vigotski chegou a conceber a ideia de que funções psíquicas e relações sociais são dois aspectos da mesma realidade ou condição humana” (SMOLKA, 2021, p. 5).

Vigotski dedicou-se a explicitar que o desenvolvimento humano não está dado, mas se constitui nas relações sociais que o ser humano estabelece com a cultura e “consiste de mudanças internas do que é dado pela natureza no desenvolvimento, natural do comportamento” (VIGOTSKI, 2021, p. 79). Desta forma, compreendemos que as funções psíquicas superiores, características do comportamento tipicamente humano, correspondem a transformações das funções elementares, ou seja, o desenvolvimento cultural produz transformações qualitativamente significativas no comportamento natural.

A relação estabelecida por Vigotski entre os aspectos biológicos e culturais é determinante para a compreensão de sua teoria psicológica, pois, ao contrário do que muitos acreditam, o autor não descarta a origem biológica do desenvolvimento humano, mas defende a ideia de que ambos os aspectos estão relacionados, de modo que “a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la” (PINO, 2000, p. 54). Para ele, a teoria psicológica deve compreender como o ser

biológico se constitui enquanto ser histórico e social, ou seja, é necessário entender os meios pelos quais as funções elementares, através da cultura, transformam-se em funções superiores.

Nesse sentido, Luria (1979) é quem nos ajuda a compreender tais modos, tendo em vista que, para ele, as especificidades do comportamento humano “devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem” (LURIA, 1979, p. 74). A atividade humana deve ser entendida em função das condições concretas de vida, o desenvolvimento é, nessa perspectiva, o processo de apropriação das formas culturais de atividade, logo o funcionamento do psiquismo humano baseia-se nas formas culturalmente construídas pela sociedade.

Pino (2000) também enfatiza que a passagem da ordem biológica para a ordem cultural se dá através da atividade simbólica, ou seja, através dos usos que o sujeito faz dos signos que estão dispostos pela cultura, estabelecendo com o mundo relações que deixam de ser diretas e passam a ser mediadas. O autor ainda destaca que os signos, tal “como os instrumentos técnicos, eles se interpõem entre o sujeito e o objeto da sua ação; mas, diferentemente deles, agem, não sobre as coisas, mas sobre as pessoas, sobre os outros e sobre si mesmos” (PINO, 2000, p. 57), por isso a natureza psicológica do ser humano se constitui através das relações sociais que o sujeito estabelece, pois é através dessas relações que suas funções psíquicas superiores se desenvolvem, constituindo o funcionamento mental humano.

O fato de Vigotski afirmar que o ser humano se constitui através das relações sociais implica compreender que, de modo geral, “[...] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). E é exatamente essa relação que constitui a lei geral do desenvolvimento humano, que marca a teoria histórico-cultural, ou seja, a partir do contato com o outro e de sua ação no mundo, o sujeito se apropria dessas relações, constituindo suas estruturas mentais, elaborando suas funções psíquicas. Desse modo, a passagem do plano interpsicológico para o intrapsicológico envolve relações pessoais mediadas simbolicamente e implicam a constituição de sujeitos únicos e singulares (OLIVEIRA, 2019).

O desenvolvimento é, assim, entendido como um processo relacional, no qual indivíduo e meio estão constitutivamente inter-relacionados. Deste modo, compreender a questão do meio no desenvolvimento infantil é muito mais do que entender sua forma de estruturação, diz respeito ao estudo do “seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 73).

Para Vigotski, a relação que o sujeito estabelece com o meio é dinâmica, na medida em que as mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento modificam a influência que o meio exerce sobre a criança. Aspectos que pareciam inalterados podem sofrer mudanças significativas de acordo com a etapa do desenvolvimento no qual o sujeito se encontra.

A maneira como cada criança vivencia determinada situação é que nos permite compreender como o meio é capaz de influenciar seu desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2018b, p. 78), "a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e por outro lado, como eu vivencio isso". Para além das especificidades do meio, a vivência diz respeito às especificidades do indivíduo e à forma como elas transformam a relação entre a criança e o ambiente. Com isso,

chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. (VIGOTSKI, 2018b, p. 83)

Sendo assim, defendemos a ideia de que, sem a participação nas relações sociais, esse sujeito não seria capaz de desenvolver aspectos característicos da humanidade, pois é pela mediação do outro que a criança é capaz de acessar o que a sociedade e a cultura construíram historicamente. A cultura age através das relações sociais e é através da mediação dessas relações que o sujeito se desenvolve. Logo, as relações que passam a ser estabelecidas entre organismo e meio tornam-se mais complexas.

Nesse processo de mediação, o sujeito passa a significar o mundo através da perspectiva do outro, mas sob um novo prisma, “o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. [...] é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade” (PINO, 2000, p. 66).

Deste modo, entendemos que:

o desenvolvimento não segue para a socialização, mas para a individualização de funções sociais [...] Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? (VIGOTSKI, 2000, p. 28-29)

Esse processo de conversão das relações sociais em funções psíquicas é um processo extremamente dinâmico e complexo, pois as significações que são atribuídas pelos sujeitos, a partir das relações que são estabelecidas com o outro, nunca são as mesmas, variam de acordo com a significação pessoal, visto que “estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo” (PINO, 2000, p. 68), garantindo o que Pino (2000) denomina de coerência entre o mundo público e privado. O que foi uma relação de influência sobre os outros torna-se, depois, um meio de influência sobre si.

Portanto, concluímos que, nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre num processo dialético entre a origem biológica e as relações socioculturais, entre a passagem da ordem natural para a ordem cultural, ao passo que a criança começa a se apropriar das relações sociais.

O processo de apropriação constitui-se como um dos aspectos fundamentais da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, sendo considerado essencial ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Apesar de apresentar-se como “um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização [...] está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais” (SMOLKA, 2000, p. 28). Baseado no materialismo histórico-dialético, o termo pode ser utilizado para referir-se ao processo de produção e uso de instrumentos, que implicam na transformação mútua do sujeito e do objeto com o qual ele se relaciona. O conceito de apropriação, segundo Smolka (2000), está relacionado à questão do pertencimento, à questão da participação do sujeito nas práticas sociais e aos diversos modos de participação que se apresentam, que permitem que a criança se constitua como ser social e individual.

Para Smolka (1992), Bakhtin nos ajuda a compreender o processo de apropriação ao focalizar seus estudos no encontro das múltiplas vozes que ecoam na dinâmica dialógica. Bakhtin:

nos fala do processo de apreensão de ‘palavras alheias’ que se tornam ‘palavras próprias alheias’, até serem transformadas em ‘palavras próprias’ no movimento de constituição da consciência individual. Nesse sentido, podemos falar do processo de ‘apropriação’ como um movimento singular de transformação da fala social em ‘propriedade privada’. (SMOLKA, 1992, p. 331)

A passagem da ordem natural para a ordem cultural não ocorre de maneira passiva, o processo de apropriação implica a participação ativa das crianças na produção de sentidos, onde há um movimento efetivo de (participa)ção. Logo, a palavra do outro passa a atuar como

mediadora do processo de autorregulação, ou seja, a linguagem assume um lugar extremamente importante para o desenvolvimento humano, ao passo que deixamos de olhar para a fala do outro e passamos a tentar compreender quais os impactos dessa fala na vida do sujeito que com ele se relaciona, desse modo “a fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213).

Quanto às significações que vão sendo elaboradas e construídas, essas estão relacionadas às posições que os sujeitos ocupam nas práticas sociais. O principal aspecto transformador do comportamento humano, ou seja, aquilo que torna o comportamento do ser humano complexo, é necessariamente mediado pela cultura e pelas relações sociais, o desenvolvimento ocorre nesse processo de transformações dialéticas.

Em contato com a cultura e através das relações que estabelece com mundo e com o outro, os indivíduos produzem sentidos e se apropriam dos signos. Esse processo permite que o ser humano opere mentalmente sobre o mundo, redimensionando sua experiência concreta, reforçando a ideia de que é pela interação social que a criança passa a significar as relações que estabelece com o mundo e com outro, trazendo para si os significados que foram construídos na história pela humanidade. Deste modo, compreendemos que a diversidade de experiências que a criança estabelece com o meio influencia de maneira significativa o processo de significação.

Posto isso, ressaltamos a ideia de que as características tipicamente humanas resultam das interações dialéticas entre o ser humano e o meio, ou seja, na medida em que a criança estabelece relações e desenvolve as funções psíquicas, ela passa a se constituir enquanto sujeito social, enquanto personalidade social.

2.2 Linguagem e processos de significação

Vigotski, em suas pesquisas experimentais, procurou compreender a relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento de maneira inter-relacionada, superando as abordagens idealistas da época. Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski partiu do pressuposto de que “o processo de desenvolvimento dessas funções não consiste fundamentalmente no fato de que dentro de cada uma delas se produza uma mudança, mas em que a mudança é o nexo inicial entre elas” (VIGOTSKI, 1999, p. 105). Desse modo, não são as funções que se alteram, mas as relações que são estabelecidas entre elas criam nexos que não eram previstos no nível anterior do desenvolvimento. Para o

autor, ocorre a dissociação das relações iniciais estabelecidas entre as funções, fazendo surgir uma nova conexão, constituindo o que Vigotski denominou como um novo *sistema*.

A chave para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento foi encontrada na maneira de analisar ambos os fenômenos. Superando métodos de análise pela decomposição dos fatores, Vigotski propôs uma análise que parte das unidades em direção ao todo, no qual o significado da palavra é tido como reflexo da unidade entre pensamento e linguagem, de modo que:

o significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado a palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado do pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2018a, p. 398)

Ao assumirmos o pressuposto vigotskiano de que o significado da palavra é a unidade entre pensamento e linguagem, passamos a compreender a linguagem para além do seu aspecto funcional, enquanto instrumento de comunicação, a linguagem torna-se um fenômeno complexo, constitutivo da consciência humana. A palavra ganha, nesse contexto, o estatuto de signo e passa a ser compreendida como um aspecto do psiquismo humano, na medida em que atua como “meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem” (SMOLKA, 1995, p. 11).

Nos estudos de linguagem elaborados pelo Círculo de Bakhtin, podemos redimensionar a questão da palavra enquanto signo ideológico, como aquele que “[...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo” (VOLÓCHINOV, 2018. p. 91), disso compreende-se que todo enunciado expressa uma dimensão avaliativa, um posicionamento social, não há enunciado neutro, por isso todo signo é ideológico, na medida em que carrega consigo posições e significados (FARACO, 2009).

De acordo com Smolka (1995), o aspecto constitutivo da linguagem está relacionado à significação, que diz respeito ao processo de produção de signos e sentidos, possibilitando que a linguagem transcenda o caráter instrumental e se caracterize como atividade especificamente humana. Na dinâmica das relações e interações, mediadas pela linguagem, diálogos vão sendo construídos e elaborados e, no exercício do uso da língua, a palavra vai sendo significada, ao passo que o sujeito se relaciona com o outro, mediado pelo

signo. A linguagem é destacada como elemento fundante na constituição do psiquismo humano e passa a atuar como modo de interação e meio de regulação da ação humana.

Desse modo, entendemos que a fala do outro exerce uma função extremamente complexa no desenvolvimento psíquico do sujeito, pois, através da linguagem, a criança é capaz de se apropriar do repertório histórico e cultural constituído pela sociedade. Nesse processo de apropriação, a criança não assume simplesmente para si o que o outro disse, mas passa a operar mentalmente *através* da palavra do outro, trazendo mudanças significativas para o seu comportamento, ampliando ainda mais sua atuação no campo simbólico. Por esse motivo, buscamos dar ênfase à linguagem como mediadora das relações que se estabelecem entre os sujeitos e como constitutiva dos mesmos, pois os processos de significação, que caracterizam o comportamento humano, emergem no campo das relações sociais, a partir dos diálogos que vão sendo construídos e elaborados.

Ao encontro das ideias de Vigotski, o Círculo de Bakhtin também afirma que “o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. [...] uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95). Logo, enfatizamos a ideia de que a consciência humana se forma através do signo, na medida em que o sujeito estabelece relações com o outro, organizados em uma coletividade. Nesse processo, ao se apropriar da fala do outro, o sujeito é capaz de converter a fala em ação. Fora das relações sociais, seria impossível que o sujeito se constituísse enquanto ser social e individual.

Sendo assim, entendemos que o processo de apropriação da linguagem depende da participação do sujeito em práticas sociais permeadas pelo trabalho de linguagem e com a linguagem, tendo em vista que estes modos de participação implicam modos de constituição da consciência humana. As posições que são ocupadas pelos sujeitos dentro das práticas sociais também influenciam seus modos de ação e participação, estabelecendo diferentes formas de interações.

É nesse sentido que as aproximações entre Vigotski e o Círculo de Bakhtin foram de extrema importância para nossa compreensão sobre o aspecto constitutivo da linguagem, sendo, justamente, a concepção de linguagem, abordada por ambos os autores, que permitem tais aproximações.

Na sua construção teórica, Vygotski consistente e insistentemente aponta para (o que temos chamado de) dimensão discursiva, sem, contudo, caracteriza-la.

Apesar do seu pressuposto básico de que o significado emerge na interação social, Vygotski não chega a analisar os processos de significação (lá) onde eles se produzem, ou seja, nas relações dialógicas. É Bakhtin (1981, 1984) quem privilegia, teórica e metodologicamente, as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação. (SMOLKA, 1993, p. 9)

Articulamos, nesta pesquisa, os pressupostos teóricos de ambos os autores, na tentativa de compreender o campo das relações discursivas e dialógicas e o que tem sido produzido, a partir da linguagem, pelas crianças nos momentos de interação social, considerando que é no campo das interações que os signos passam a emergir.

Ao discorrermos sobre a questão do signo enquanto palavra, tratamos de compreender também a intrínseca relação entre significado e sentido, dois aspectos sumamente importantes ao processo de significação.

De acordo com Vigotski (2018a):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKI, 2018a, p. 465)

A relação que se estabelece entre sentido e significado não se constitui de maneira isolada, mas se organiza a partir de uma relação dialética que, nas palavras de Góes e Cruz (2006, p. 39) integram o processo de significação. Vigotski concebe que o processo de significação, que é um aspecto fundamental “[...] para a compreensão da dinâmica dos significados da linguagem verbal” (GOES; CRUZ, 2006, p. 32), ocorre em um contexto coletivo e não está descolado do sentido, que mesmo sendo apropriado pela consciência individual é resultado de um processo social. A palavra pode incorporar diversos sentidos de acordo com o contexto em que está inserida, por isso dizemos que o sentido é inesgotável, “[...] cada palavra vai adquirindo gradualmente outros matizes, outras nuances semânticas, que se transformam em novo significado da palavra na medida em que se vão constituindo e se condensando” (VIGOTSKI, 2018a, p. 472), conforme o sujeito participa das práticas sociais.

Portanto, neste trabalho, buscamos olhar para a linguagem na dinâmica das interações pessoais, através de seu uso nas práticas sociais, sendo aquela que possibilita à

criança agir, conhecer, nomear e refletir, dentro da coletividade, contribuindo para sua formação enquanto sujeito histórico e social.

Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem). (SMOLKA, 1995, p. 14)

Nessa dialética relação entre as concepções teóricas de Vigotski (2018a), do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018) e de Smolka (1993; 1995) sobre a questão da linguagem, buscamos enfatizar, nesta pesquisa, a necessidade de um trabalho pedagógico que entenda a importância do trabalho de/com linguagem e que valorize o estabelecimento de relações dialógicas e discursivas, tendo como princípio a relevância do papel constitutivo da linguagem.

2.3 Uma perspectiva discursiva sobre as relações de ensino

Partindo do pressuposto teórico de que o desenvolvimento humano é um processo histórico e cultural, ressaltamos a ideia de que o ser humano é um ser social, que se desenvolve a partir das relações que estabelece com o outro e com o mundo. Desse modo, entendemos que “um bebê aprende a ser humano na relação com os outros homens. Ele vai se apropriando, tornando próprios, de si mesmo, os modos culturais de ação, a partir das condições concretas de vida e das relações que se estabelecem” (SMOLKA *et al.*, 2007, p. 8), consequentemente, reforçamos a ideia de que é a partir dessas relações que o sujeito se apropria dos modos de ação no mundo e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Del Río *et al.* (2022) reforçam que, segundo a teoria histórico-cultural:

Os genes asseguram a base do edifício funcional neurológico, mas não a construção das chamadas funções superiores, que somente se alcança de maneira adequada se a cultura e a educação cumprem bem seu compromisso. Ou seja, o fato humano não está garantido pelos genes, nem pela cultura, mas pelos genes e a cultura conjuntamente. (DEL RÍO *et al.*, 2022, p. 6)

Em consonância com o que os pressupostos teóricos de Vigotski nos apontam, Del Río *et al.* (2022) ressaltam a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre através da relação dialética entre os *genes* e a *cultura*, enfatizando a noção de desenvolvimento cultural abordada

por Vigotski, reforçando o fato de que a criança se desenvolve como tal a partir do contato e da relação que estabelece com o outro, com o mundo e com a cultura. Nesse contexto, a escola e a educação surgem como fatores extremamente importantes para o processo de desenvolvimento da criança, já que, para Vigotski (2018b, p. 87), “o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento”, logo passamos a compreender o papel da educação como sendo indispensável, uma vez que a escola assume função primordial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Nas palavras de Vigotski (2018b), o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento porque nele encontramos formas mais elaboradas do comportamento humano, sendo necessário a presença de relações intencionalmente mediadas. Deste modo, ressaltamos a importância das relações de ensino no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois se o ensino não for capaz de provocar o desenvolvimento, consequentemente as crianças estarão cada vez mais longe de se apropriar do que consideramos como características especificamente humanas.

A fim de superar as concepções teóricas de sua época, Vigotski dedicou-se a apresentar uma nova visão sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, partindo da ideia de que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, sendo, justamente, sua noção de desenvolvimento um aspecto extremamente importante para pensarmos sua concepção de aprendizagem.

Ao encontro disto, Oliveira (1995) retoma que:

[...] a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A *relação* que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. É interessante mencionar que o termo que Vygotsky utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é *obuchenie*, que significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’ e inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1995, p. 56)

Ao nos apropriarmos do conceito de relações de ensino, buscamos enfatizar a ideia de que os processos de ensino-aprendizagem são processos que se constituem na dinâmica das relações e das interações de modo dialético, de maneira não linear ou hierárquica, onde quem assume a posição daquele que aprende e/ou ensina pode ser tanto a criança, quanto o adulto professor, dando ênfase a intrínseca relação entre ensino-aprendizagem que se configura a partir

das relações interpessoais, refreando a ideia de que estes processos ocorrem de maneira isolada e/ou arbitrária.

Para Vigotski, a interação da criança com o meio, mediada intencionalmente pelo outro, é que determina relações efetivas de ensino-aprendizagem nas quais a criança se constitui e se transforma, assim como constitui e transforma a cultura. Portanto, entende-se que tais relações não se configuram de maneira passiva, mas ocorrem através de um processo dialético, reflexivo e constitutivo, que inclui o educador e o educando como protagonistas das relações de ensino.

Como Smolka (2012) argumenta:

A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. [...] da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (SMOLKA, 2012, p. 38-39)

A concepção de uma perspectiva discursiva sobre as relações de ensino surge da necessidade de compreender o processo educacional e as relações interpessoais a partir de uma perspectiva que compreende a importância dos processos de interação de maneira dialética. Levando em consideração a concepção de linguagem que apresentamos anteriormente, ressaltamos a ideia de que, ao tratar do aspecto discursivo, entendemos que é na linguagem e através dela que as relações de ensino se realizam, é a partir dos processos de significação que elas se constituem como tal.

Um dos principais estudos que marcou as pesquisas desenvolvidas no campo da perspectiva discursiva surgiu em 1987, com a publicação da tese de doutoramento de Ana Luiza Bustamante Smolka, intitulada “A alfabetização como processo discursivo”. Smolka (1987) trouxe, em suas produções, uma nova visão reformulada sobre a alfabetização, baseada nos pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin, indagando as teorias que se encontravam enraizadas nos espaços escolares, com o objetivo de compreender os problemas que estavam relacionados ao processo de alfabetização. Surgiu, por parte da autora, a necessidade de entender quem eram os sujeitos da aprendizagem e como eles aprendiam, dando ênfase ao diálogo e às interações, na tentativa de não fragmentar as relações entre ensino-aprendizagem.

No contexto da perspectiva discursiva, uma nova concepção sobre a linguagem passou a ser considerada e surgiu um novo olhar sobre as próprias relações de ensino que se constituíam no ambiente escolar, no qual “[...] a construção de conhecimentos é concebida como processo constituído nas relações sociais, implicando o fundamento interpessoal e a linguagem” (GÓES, 1995, p. 23). Ou seja, o processo de construção de conhecimento implica um processo efetivo de relações entre o eu e o outro, de forma que os modos de participação do outro são meios significativos para estabelecer modos de elaboração sobre o próprio conhecimento.

Partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da concepção de uma perspectiva discursiva, podemos compreender o processo de ensino-aprendizagem como aquele que está intrinsecamente relacionado com a participação do sujeito no meio sociocultural, não se referindo apenas à aprendizagem, nem somente ao ensino, mas se constituindo como um processo global de relações interpessoais, atravessadas pelos papéis sociais e pelas posições ocupadas em sala de aula (OLIVEIRA, 2002). Portanto, a participação e a apropriação do indivíduo das práticas sociais constituem-se como fatores essenciais, pois é a partir dessas relações que se estabelecem socialmente, que a criança vai se apropriando das experiências construídas ao longo da história da humanidade.

Ao encontro de tais ideias, Goulart (2020) ressalta que:

A dimensão discursiva dos processos de ensino e de aprendizagem compreendem relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, textos, conceitos ou categorias. O discurso é concebido como o ponto de partida teórico-metodológico para conceber modos de ensinar. (GOULART, 2020, p. 65)

A interação verbal torna-se aqui um recurso privilegiado para o estabelecimento das relações de ensino, servindo ao desenvolvimento do intelecto e, conseqüentemente, às capacidades de elaboração da criança, que se encontram nos aspectos discursivos e dialógicos da linguagem. Para Smolka (2017), a esfera discursiva manifesta-se nas “[...] intrínsecas relações entre o desenvolvimento humano e a linguagem como produto/produção histórica constitutiva desse desenvolvimento” (SMOLKA, 2017, p. 32) e a dimensão dialógica apresenta-se como um aspecto crucial, ligado ao construto da discursividade, pois nos permite analisar a linguagem em movimento, sob a ótica de quem a produz e daqueles que estão em interlocução com este. Exige também da atividade pedagógica uma abertura para o diálogo e para a consolidação de relações interpessoais, visto que essa troca entre os sujeitos que

participam da atividade é fundamental à elaboração do conhecimento e à construção de sentidos pela criança.

Na interação entre indivíduos, há um jogo constante entre o já dado e o novo; ou seja, o indivíduo para conseguir interagir socialmente, deve partir de algo já dado, conhecido, e, a partir disso, ou em resposta a isso, construir seu enunciado, gerando um evento singular e irrepetível [...]. (SANTOS, 2015, p. 26)

Dentro desta perspectiva, o olhar do professor para os alunos é também um diferencial, “na dinâmica da sala de aula, as crianças e os jovens se sentindo confirmados como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem, se abrindo para novas apropriações” (GOULART, 2020, p. 62). Logo, o conhecimento vai sendo construído e o sujeito vai se constituindo simultaneamente enquanto ser histórico e cultural, entendendo e estabelecendo seu lugar dentro da coletividade. Nesse contexto, o professor é tido como agente fundamental no processo de mediação das relações que se desenrolam no espaço escolar, proporcionando situações em que:

[...] o conhecimento possa circular sem hierarquização ou linearidades, em que as interações discursivas em sala, entre as crianças, entre estas e a professora ou outros membros da escola, possibilitem o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas, de valores, dentre outras, como afirma Goulart (2011). (CORAI, 2018, p. 114)

Desta forma, compreendemos a intervenção pedagógica enquanto um processo intencional e deliberado, que implica as relações que a criança estabelece com o meio social e com os outros. A teoria histórico-cultural aponta a mediação pedagógica como aspecto importante, como um princípio teórico central que permite:

a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro. [...] A noção de mediação articulada a significação, isto é, a natureza semiótica da mediação, distingue mais especificamente a perspectiva vygotskiana de outros enfoques teóricos em psicologia. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2008, p. 83)

Portanto, o olhar do professor sobre o aluno deve basear-se num princípio relacional, segundo o qual a criança é entendida como alguém que se produz por meio dessas relações e que também é produtor da mesma, agente interativo no processo de ensino e nas relações que se configuram.

A escola, enquanto instituição formal, deve ser vista como um espaço de diálogo e abertura, capaz de promover relações de maneira a contribuir para a formação da criança enquanto sujeito social, inserido em determinada cultura e contexto histórico, como agente que transforma e se transforma a partir dessa relação. Como afirma Goulart “a escola é o espaço em que aprendemos sobre o mundo e sobre a ação dos homens no mundo. Espaço de vida pública, coletiva, em que cada integrante se recria, conhecendo e renovando possibilidades e limites” (GOULART, 2020, p. 40). A escola é o ambiente oportuno para promover o desenvolvimento dos alunos e “assim, viabilizar não só o acesso, mas a participação efetiva das pessoas nas práticas culturais torna-se uma necessidade inclusive de abertura para novas possibilidades” (SMOLKA *et al.*, 2007, p. 35), novas possibilidade de conhecer, agir, pensar e transformar o mundo.

Aqui, ainda importa ressaltar que, diante das condições impostas pela pandemia da Covid-19 e da necessidade de adequações no campo da educação, tendo em vista a tentativa de transferência do espaço físico escolar para uma plataforma virtual, tornou-se ainda mais necessário pensar como as condições de isolamento social implicaram transformações no processo de ensino-aprendizagem e como as relações de ensino passaram a ser constituídas nesse contexto. Portanto, se diversos estudos têm problematizado a função social da escola “[...] abre-se, neste momento, um espaço outro para se investigar as especificidades das relações de ensino [...]” (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 233), dadas as condições na qual estas relações aconteceram (ou não) e que ainda trarão consequências significativas e, talvez, imensuráveis.

Por fim, concluímos que os pressupostos teóricos até aqui apresentados tendem a atender aos objetivos desta pesquisa levando em consideração os conceitos teóricos que serão posteriormente apresentados durante a análise dos dados.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a apresentar o percurso metodológico e o contexto da pesquisa, levando em conta as decisões teórico-metodológicas, os procedimentos utilizados, o processo de construção e organização dos dados coletados e o contexto histórico de realização da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

3.1 Decisões teórico-metodológicas

Pensar a metodologia de pesquisa a partir da teoria histórico-cultural implica compreender dois fatores extremamente importantes ao desenvolvimento da pesquisa: objeto e método de estudo. Vigotski, em suas diversas obras, dedicou-se a explicitar e compreender a importância da escolha do método para o processo de investigação:

Os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana. (DELARI, 2011, p. 2)

Entender o campo de atuação da pesquisa em educação significa compreendê-lo em todas as suas interfaces, significa abranger todo o caráter social e cultural que está incorporado em determinado contexto, sendo, também, fundamental para compreender as especificidades das pesquisas que se desenvolvem nesta área, entendendo a atividade investigativa enquanto processo de construção e reconstrução do conhecimento, que busca pela transformação da realidade.

Sabemos que, na teoria histórico-cultural, a relação entre o objeto e o método de pesquisa possui extrema importância. Para Vigotski, “a busca pelo método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método é, nesse caso, ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação²” (VYGOTSKY, 1931/1996, p. 28, tradução nossa), devendo adequar-se ao objeto de estudo.

O próprio conceito de desenvolvimento cultural, para Vigotski, está atrelado ao modo de funcionamento da investigação, que nos ajuda a pensar o método de maneira a considerar os diversos aspectos da realidade durante a observação. De acordo com Delari (2011, p. 6), “[...] é importante destacar que a questão do método tem duplo aspecto na psicologia de Vigotski e seus colaboradores, é sempre algo pertencente tanto ao campo teórico-filosófico

² “La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación”. (VYGOTSKY, 1931/1996, p.28).

quanto ao da prática de investigação científica”, ou seja, é o próprio método que permite a articulação entre a teoria e a prática.

Apesar das diversas nomenclaturas utilizadas por Vigotski para denominar o método de pesquisa abordado pela teoria histórico-cultural, nesta dissertação, optamos por empregar o termo histórico-genético, atualmente utilizado por diversos estudiosos da área,

a análise histórico-genética implica, portanto, uma compreensão de como a criança opera de modo a provocar o desenvolvimento por meio de uma intervenção pedagógica intencionalmente orientada. Aqui reside a proposta de Vigotski de construção do método investigativo, em processo, em movimento. E aqui também reside a extrema importância desse processo investigativo relacionado ao trabalho educacional. (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1378)

Em consonância com o método de pesquisa, é preciso compreender que, “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Está é a exigência fundamental do método dialético³” (VYGOTSKY, 1931/1996, p. 67, tradução nossa), entendendo o campo empírico como um meio dinâmico e mutável.

Ao delimitar a escolha do objeto de estudo desta pesquisa buscou-se problematizar as atividades pedagógicas e as relações de ensino que se constituem no ambiente escolar, ambiente que se transformou na sala de aula virtual na plataforma do Google Meet⁴. Diante deste novo cenário empírico, surge a necessidade de compreender o objeto de investigação em uma condição concreta jamais vivida anteriormente. A necessidade de isolamento social, por conta da crise sanitária da Covid-19, fortaleceu um novo contexto educacional, o chamado “ensino remoto emergencial”. Embora o foco desta pesquisa não fosse analisar o ensino remoto, tal situação acabou se impondo, tornando-se circunstância para o desenvolvimento do trabalho.

Se a preocupação com as práticas pedagógicas voltadas para a produção do discurso infantil era emergente, com a consolidação do ensino remoto emergencial, tornou-se ainda mais necessário pensar as implicações de práticas pedagógicas que enfatizam o discurso no professor que fala e na criança que apenas escuta e responde o que lhe é perguntado, pois sabemos que a própria dinâmica do ensino remoto dificulta processos interacionais e práticas que possibilitam a participação efetiva dos alunos.

Desta forma, temos como objetivo geral: compreender de que maneira as relações de ensino implicam a produção social de sentidos e a construção coletiva de conhecimento nas

³ “Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico”. (VYGOTSKY, 1931/1996, p.67)

⁴ Adiante, discorreremos mais detalhadamente sobre as condições concretas vivenciadas pelos alunos que participaram da pesquisa.

condições de ensino remoto emergencial impostas pela pandemia. Levando em consideração os objetivos específicos: a) compreender o contexto em que se desenvolvem as atividades pedagógicas e as relações e interações que se estabelecem; b) apresentar e analisar o processo de construção de sentidos pela criança nas interações verbais; e c) descrever e analisar o funcionamento discursivo das crianças no processo de construção coletiva de conhecimento, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, buscando compreender e analisar o contexto no qual os participantes estavam inseridos como um aspecto crucial ao desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados.

Além dos aspectos acima citados, a investigação qualitativa apresenta cinco características cruciais que a define (BOGDAN; BIKLEN, 1999), sendo elas: 1. o investigador é tido como instrumento principal e o ambiente natural é a fonte direta dos dados; 2. a investigação é necessariamente descritiva; 3. a pesquisa busca enfatizar mais o processo do que o produto da investigação; 4. a análise dos dados costuma ocorrer de maneira indutiva e 5. a perspectiva dos participantes é considerada de maneira significativa.

Esta pesquisa se insere nessas características, buscando situar determinada população, procurando compreender características específicas do grupo estudado, neste caso, as relações de ensino em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, em condição de ensino remoto emergencial.

O processo metodológico de pesquisa incluiu o levantamento bibliográfico referente ao referencial teórico abordado, baseado na leitura de artigos científicos, teses, dissertações e livros, e a pesquisa de campo. A construção dos dados aconteceu através de observações, com anotações em diário de campo, registros fotográficos, áudio e vídeo gravados, além de uma entrevista semiestruturada, que foi realizada com a professora alguns meses após o período de observação.

Com relação à análise, este é, para Vigotski (2018a), outro fator fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois a forma de analisar pode implicar a exclusão de qualquer possibilidade de se encontrar a solução correta para determinada questão, por esse motivo é necessário que a análise seja feita levando em consideração três aspectos fundamentais: a) é necessário analisar o processo; b) o modo de analisar deve ser explicativo e não descritivo; c) a análise deve considerar a gênese do processo (DELARI, 2011), proporcionando maior rigor na apresentação e interpretação dos dados.

3.2 O começo de uma longa trajetória

Pensar o campo de pesquisa é pensar infinitas possibilidades de estudos e contextos, é mergulhar em um mundo de descobertas e se dispor a se reinventar constantemente, e foi nesse cenário de reinvenções que essa pesquisa nasceu.

Em um primeiro momento, a pesquisa foi delineada pelo desejo de adentrar no campo empírico, uma escola pública, localizada no município de Campinas-SP, muito conhecida pelo brilhante trabalho que desenvolve baseado nos pressupostos teóricos da pedagogia freinetiana. Porém, com o ingresso no curso de pós-graduação, vieram as adversidades impostas pela crise sanitária da Covid-19 e, a partir de então, fez-se necessário repensar a trajetória da pesquisa em suas diversas esferas.

Como seria esse novo contexto de vida pelo qual o mundo inteiro estava passando? Como seria pensar a pesquisa nesse novo cenário? Aliás, que campo de pesquisa seria esse? Que sentido teria a pesquisa diante desse “novo normal” e o que há de normal nisso tudo? Muitos questionamentos surgiram, muitas dúvidas e angústias. Foram dois anos repensando e reformulando, dessa vez dando novos passos para que a pesquisa pudesse, enfim, decolar. Diante deste cenário, muitas mudanças se instalaram, incluindo o fechamento das escolas e com ele uma nova estratégia de ensino, ou pelo menos, a tentativa de uma nova estratégia: o ensino remoto emergencial.

No dia 27 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Campinas anunciou que a Rede Municipal de Ensino adotaria o Ambiente Virtual de Aprendizagem como forma de manter as atividades escolares mesmo diante do isolamento social. A Secretaria Municipal de Educação também se colocava à disposição para entregar “[...] equipamentos e acesso à tecnologia 4G, de forma gradual”⁵. Nesse momento, a sociedade se via diante de um novo problema, a questão do acesso aos recursos tecnológicos e a esse novo modo de aprender. No dia 22 de maio de 2020, a Prefeitura Municipal de Campinas anunciava o início da entrega de chip de internet aos alunos para acesso à plataforma virtual Google Sala de Aula. A notícia previa a entrega desses chips, que poderiam ser utilizados em tablets ou celulares, para cerca de 21.400 alunos, matriculados no Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos⁶.

Entre os meses de maio de 2020 a abril de 2021, as matérias oscilaram entre a possibilidade do retorno presencial das aulas e o seu adiamento: “Volta às aulas na rede municipal está prevista para o dia 8 de setembro”; “Escolas municipais retomam aulas presenciais no dia 8 de fevereiro”; “Aulas presenciais na rede municipal são adiadas para o dia 1º de março”; “Aulas presenciais voltam em 1º de março se cidade estiver na fase amarela”;

⁵ Link da notícia: < <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=38356>>.

⁶ Link da notícia: < <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=38669>>.

“Prefeitura adia volta as aulas presenciais na rede municipal para abril”; “Aulas presenciais seguem suspensas até 11 de abril em Campinas”; “Novo decreto autoriza escolas retomarem atividades a partir do dia 19”; até que, por fim, em abril de 2021, nos deparamos com a seguinte notícia “Escolas Municipais retomam aulas presenciais nesta segunda, dia 26”.

Compreender a questão da educação, diante de uma crise sanitária mundial, tornou-se um assunto crucial, bem como pensar as consequências dessa mudança para a vida de professores e alunos que foram, inevitavelmente, alastrados para o caos. Professores de diversas redes e instituições tiveram que lidar com o exaustivo trabalho de se adaptar a um novo modelo de ensino, além da tentativa de elaborar e planejar atividades que atendessem às demandas de todos os alunos. Foi necessário pensar e repensar formas de organização e acesso, bem como lidar com as incansáveis tentativas de retorno presencial e com a falta de organização e planejamento da Secretaria de Educação com relação aos professores, já que as mudanças eram constantes e chegavam quando menos se esperava, em que nada parecia ser o que exatamente era.

Além dos professores, os alunos e suas famílias foram completamente impactados pela avalanche de mudanças que se instauravam, além de transpor o espaço da sala de aula para dentro de casa, o deslanchar das atividades pedagógicas foi totalmente comprometido, pais, avós, irmãos, amigos e vizinhos passaram a ocupar o lugar do professor e o acesso a um ensino de qualidade tornou-se cada dia mais distante.

O contexto inicial de desenvolvimento da pesquisa surgiu da necessidade de compreender as relações de ensino, dando ênfase a produção social de sentidos dos alunos, levando em consideração a análise dos espaços de interação e diálogo proporcionados pelo ambiente escolar. Porém, devido à pandemia da Covid-19, surge, para a pesquisa, um novo espaço de análise, um novo campo empírico, sendo ele a sala de aula virtual do Google Meet.

O projeto de pesquisa já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁷ (CEP) no segundo semestre de 2020, mas dados os encaminhamentos da pandemia, levando em conta o alto índice de mortes e contaminação, nos vimos diante de um cenário que não mudaria tão rapidamente. Disso, surgiu a necessidade de dar andamento a pesquisa, mesmo que de maneira remota e, depois de muitas idas e vindas, o projeto finalmente se concretizou e, em abril de 2021, deu-se início ao processo de coleta e construção de dados.

⁷ Número do CAAE: 38287520.8.0000.8142

3.3 Panorama do percurso da pesquisa de campo

Como dito anteriormente, a escolha do campo de pesquisa ocorreu de maneira sistemática a partir do contato com professoras da rede pública de Campinas, que trabalhavam com as turmas de 3º, 4º e 5º ano. A preferência pelas turmas de 4º e 5º ano se deu, inicialmente, pela primeira proposta elaborada do projeto de pesquisa, que partia da necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para além das classes de alfabetização, conforme a perspectiva discursiva e os estudos da linguagem, tendo em vista o desenvolvimento enquanto processo gradual, ou seja, considerando que a linguagem continua a se desenvolver mesmo depois do período de alfabetização.

Porém, após algumas leituras realizadas durante as disciplinas cursadas e as diversas discussões que ocorreram em torno do projeto de pesquisa, houve a necessidade de reformularmos a proposta inicial, incluindo também o novo contexto social e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico que se instauravam devido à pandemia da Covid-19. Desse modo, o projeto de pesquisa passou a focalizar as relações de ensino, pensando a linguagem em seu caráter constitutivo, na tentativa de compreender de que maneira as relações de ensino, que se constituem no ambiente escolar, em contexto de ensino remoto, implicam, através da linguagem, meios/modos de produção de sentidos pelos alunos.

Depois de pensar e repensar como seria o processo de construção de dados, tendo optado por realizar a pesquisa remotamente, buscou-se entrar em contato com professoras que trabalhavam em escolas que estavam oferecendo encontros via Google Meet. Apesar de toda rede pública se organizar para disponibilizar acesso e recurso tecnológico a todos os alunos, foram poucas as escolas, ousaria dizer, as turmas, que tiveram condições de dar continuidade as aulas remotamente.

Diante deste momento de tantas impossibilidades e incertezas, entramos em contato com a professora Ana⁸, a qual eu tive a oportunidade de conhecer em uma disciplina que cursamos no primeiro semestre do mestrado, eu como aluna regular, ela como aluna especial. Ana era doce, gentil e muito dedicada ao trabalho, era daquelas professoras com quem todo aluno desejaria ter aula pelo menos uma vez na vida. Nos momentos de partilha, ela sempre contava um pouco das experiências pedagógicas que vivia e realizava no chão da escola pública. Ouvi-la falando de Freinet, educador do qual ela se apoiava e se inspirava, foi se tornando cada vez mais inspirador. Mantive contato com ela, pois, além de admirá-la como pessoa e

⁸ Nome fictício.

profissional que era, Ana lecionava em uma turma de 5º ano, com a qual eu tinha interesse em realizar a pesquisa de campo. E foi nesse contexto que a consultei sobre a possibilidade de realizar a pesquisa com sua turma, mesmo que de maneira remota.

Ana foi receptiva e, logo de início, se dispôs a participar da pesquisa, abrindo os espaços da sua aula para que eu pudesse construir os dados da dissertação. Conversamos, planejamos, entrei em contato com a coordenadora, tive meu projeto questionado e, depois de longos três meses, finalmente dei início ao processo de coleta dos dados da pesquisa empírica. Finalmente, fui recebida de braços abertos, mesmo que fisicamente distantes, pela turma do 5º ano da professora Ana, composta, inicialmente, por 19 alunos⁹ e, carinhosamente, chamada Turma da Margarida¹⁰.

3.3.1 A Turma da Margarida

Os alunos já haviam iniciado as aulas quando começamos o processo de construção dos dados, no mês de abril de 2021. Naquele período, os encontros ocorriam pela plataforma Google Meet, cinco dias na semana, sendo uma hora de aula por dia. Às segundas-feiras, os alunos se encontravam com as professoras especialistas que davam aulas de inglês, arte e educação física e, nos demais dias da semana, as aulas eram lecionadas pela própria professora Ana.

No início do processo, passei a participar dos encontros às terças, quintas e sextas-feiras, pois às quartas eu ainda estava cursando uma disciplina do programa de pós-graduação. As aulas aconteciam das 9h às 10h da manhã, em alguns dias ultrapassava-se em alguns minutos o horário, mas a professora sempre procurava cumprir o período de uma hora/aula para que não sobrecarregasse os alunos.

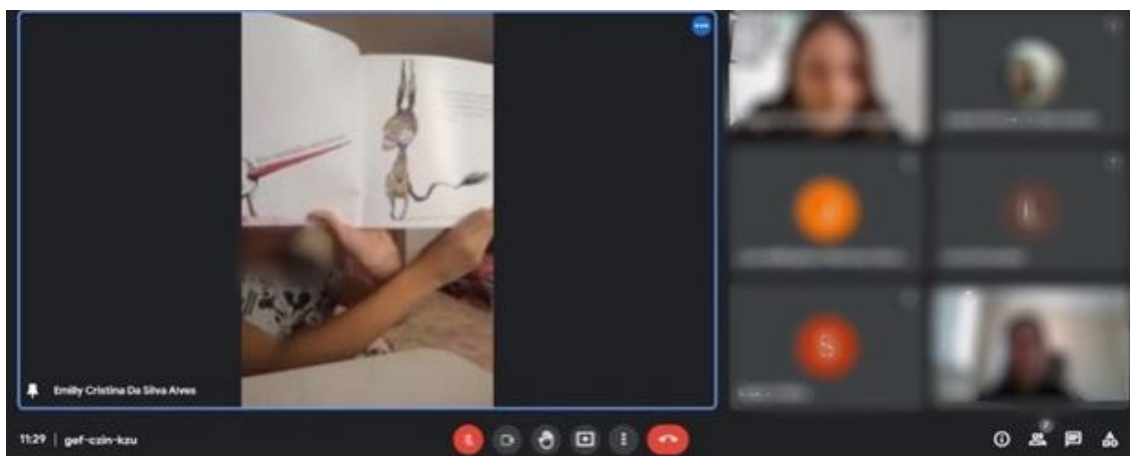
Com o retorno semipresencial das escolas, no mês de maio de 2021, os encontros pelo Google Meet foram alterados para as terças, quartas e quintas-feiras, das 11h ao meio dia, logo passei a realizar as observações apenas às terças e quintas. Durante todo início de aula, a professora se colocava muito receptiva com os alunos, sempre perguntava se alguém tinha alguma leitura para fazer ao grupo, ou se tinham alguma novidade para contar. As leituras variavam entre leituras de texto livre, que eram escritos pelos próprios alunos a partir de temas

⁹ Inicialmente, pois, durante o período de coleta de dados, uma nova aluna foi agregada à turma e, de acordo com relatos da professora, a turma terminou o ano com um total de 24 alunos.

¹⁰ A fim de preservar a identidade dos alunos, o nome da turma foi alterado.

e assuntos diversos, e leituras deleite, que eram leituras realizadas pelos alunos ou pela professora a partir de uma história ou de um texto escrito por algum autor.

Imagem 1 - Leitura deleite realizada por uma aluna



Fonte: Acervo da pesquisadora

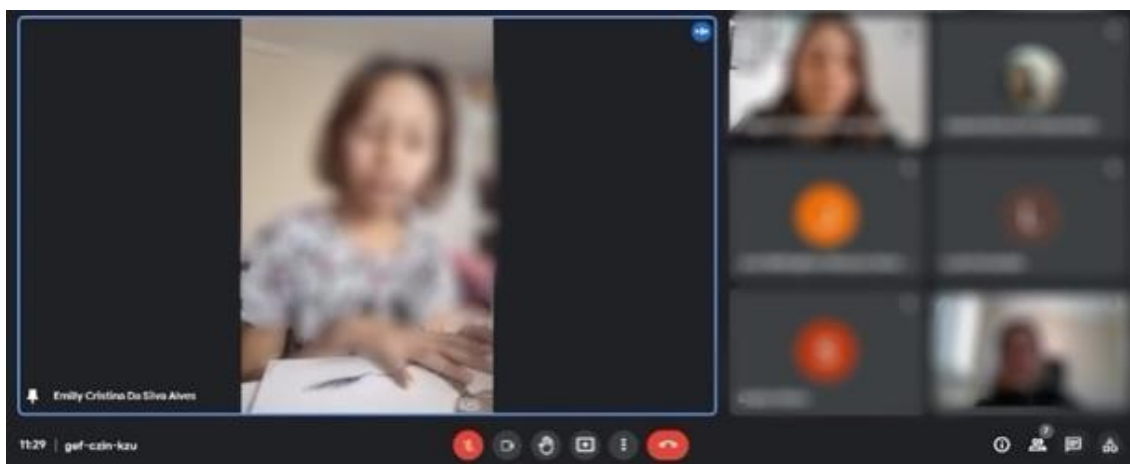


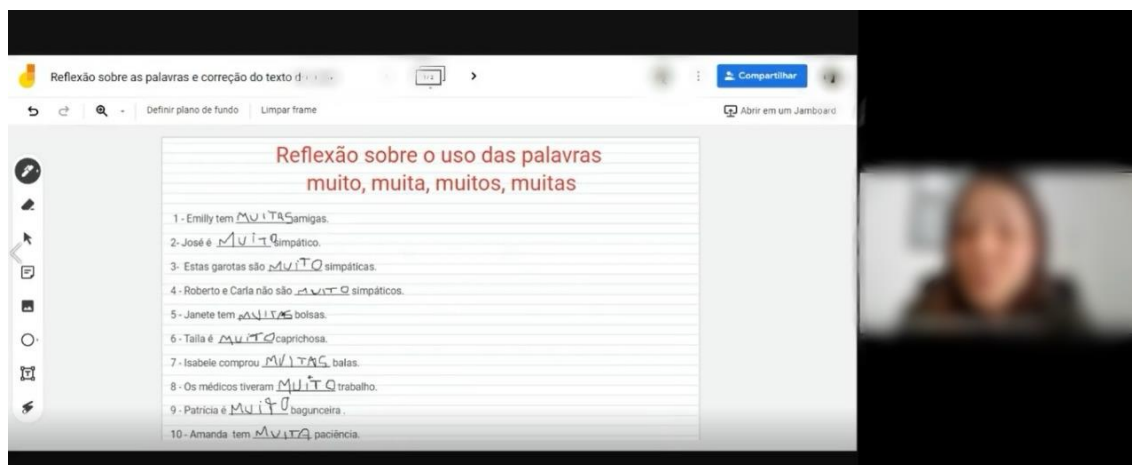
Imagem 2 - Continuação da leitura deleite

Fonte: Acervo da pesquisadora

Além dessas leituras realizadas diariamente, a professora também realizou algumas atividades específicas durante as aulas, que foram redigidas, transcritas e selecionadas para realização da análise dos dados.

Sem pretensão de tornar a descrição exaustiva, abaixo discurremos, brevemente, sobre algumas das atividades realizadas, a fim de situar o leitor na dinâmica do trabalho pedagógico realizado pela professora, mesmo em condição de ensino remoto emergencial.

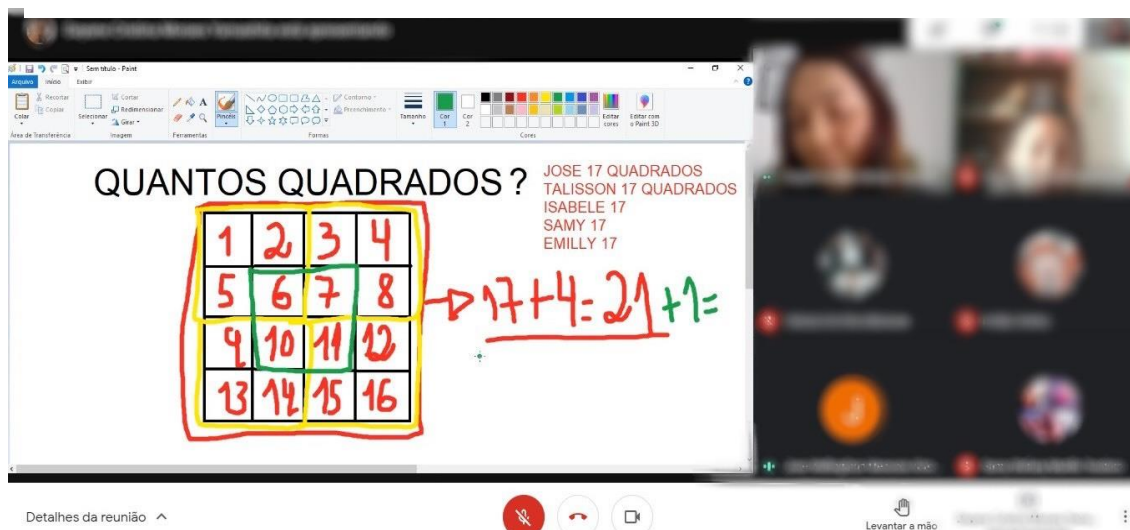
Imagem 3 - Atividade de reflexão sobre o uso das palavras muito, muita, muitos, muitas



Fonte: Acervo da pesquisadora

A atividade de reflexão sobre o uso das palavras *muito*, *muita*, *muitos* e *muitas* surgiu a partir da necessidade dos alunos durante uma atividade em que eles estavam escrevendo um convite coletivo para uma outra turma. Durante a escrita do convite, uma das alunas sugeriu escrever a seguinte frase: “estamos muito ansiosos”. Após a sugestão da colega, uma outra aluna questionou a professora se o correto não seria “muitos ansiosos”, já que as palavras estamos e ansiosos encontravam-se no plural. A professora deixou que os alunos discutissem e levantassem hipóteses a respeito do uso da palavra *muito* e *muitos* e, posteriormente, propôs a realização da atividade de reflexão da escrita, exposta acima, na tentativa de sistematizar a explicação sobre as diversas possibilidades de uso das palavras *muito*, *muita*, *muitos* e *muitas*.

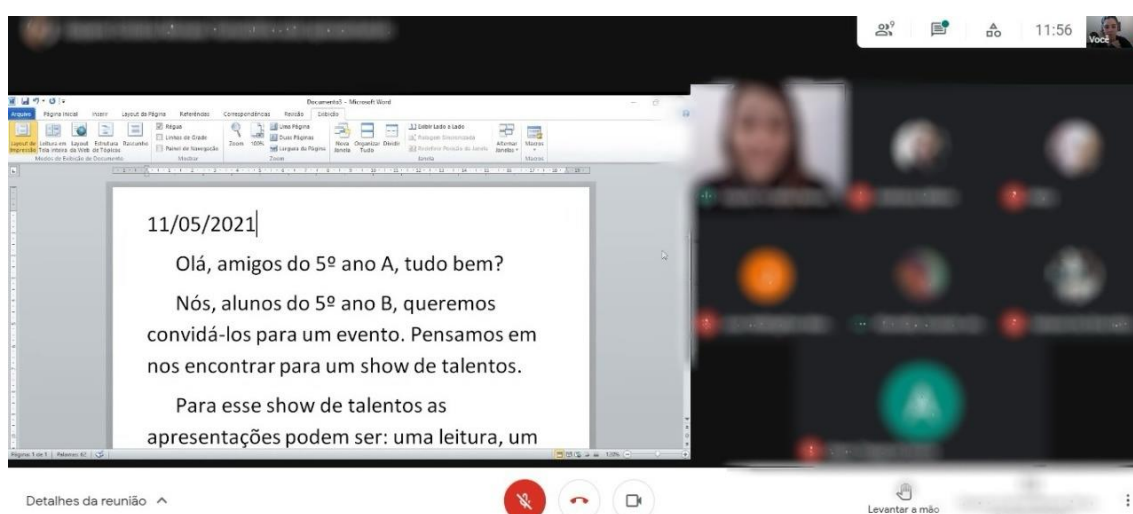
Imagem 4 - Realização da atividade "Desafio dos quadrados"



Fonte: Acervo da pesquisadora

A atividade denominada “Desafio dos quadrados” foi proposta pela professora e realizada coletivamente com os alunos através do Microsoft Paint, um software muito utilizado para a criação de desenhos. A dinâmica foi constituída a partir das diversas contribuições dos alunos, que foram surgindo no decorrer da atividade, instigados pela professora. O objetivo era encontrar, a partir do desenho de um quadrado, outras possibilidades de formação de novos quadrados.

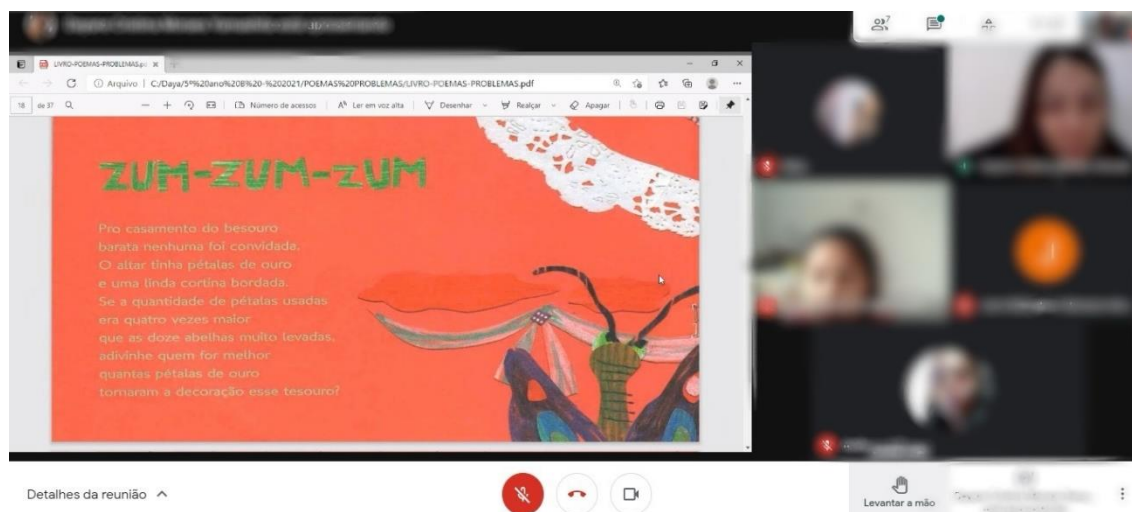
Imagem 5 - Escrita coletiva do convite para o Show de Talentos



Fonte: Acervo da pesquisadora

A atividade, ilustrada acima, corresponde à escrita coletiva de um convite para o Show de Talentos, um evento que seria realizado remotamente, no final do semestre, em conjunto com uma outra turma do 5º ano, da mesma escola. Para a realização da atividade, a proposta era que, coletivamente, os alunos elaborassem o convite, tendo a professora como escriba. Através da fala dos alunos, ou da escrita no chat, a professora ia discutindo as diversas sugestões e propondo ao grupo para que tomassem a melhor decisão sobre o que e como escrever.

Imagem 6: - Leitura do poema "Zum-zum-zum"



Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma outra atividade elaborada pela professora foi a resolução da operação matemática proposta pelo poema “Zum-zum-zum”, retirado do livro Poemas Problemas da autora Renata Bueno (2020). Após a leitura do poema, a professora deixou que os alunos resolvessem o problema em seus cadernos para que, posteriormente, compartilhassem com o grupo. Além de trabalhar com as noções matemáticas, a atividade possibilitou que questões referentes à estrutura do gênero textual poema fossem também discutidas coletivamente.

Através do panorama de atividades apresentado acima, percebemos que, mesmo diante das dificuldades de acesso e dos equipamentos utilizados pelos alunos, a professora se esforçava para propor atividades que fossem possíveis de se fazer com os recursos oferecidos e que também tivessem um cunho interativo, para que os alunos pudessem participar juntos, interagindo uns com os outros.

O quadro a seguir sintetiza as principais atividades realizadas durante todos os dias em que ocorreram as observações, bem como a quantidade de crianças que frequentaram os encontros *on-line* nos dias determinados.

Quadro 1- Atividades desenvolvidas no período de observação

DATA	ATIVIDADES	NÚMERO DE CRIANÇAS QUE ACESSARAM
15/04	Multiplicação com <i>emoji</i>	Sem informação ¹¹
16/04	Bingo da tabuada	Sem informação
20/04	Escrita coletiva do e-mail	Sem informação
22/04	Correção coletiva do texto livre da aluna Ama	Sem informação
23/04	Brincando com bolha de sabão	09
04/05	Desafio dos quadrados	06
11/05	Escrita coletiva do convite para o Show de Talentos	07
18/05	Brincadeira do puxa palavra	11
21/05	Resolução de operações matemáticas e criação de uma situação problema pelos alunos	08
25/05	Estruturação do “texto livre coletivo”	09
27/05	Resolução da operação matemática a partir do poema “Zum zum zum”	05
01/06	Escrita do “texto livre coletivo”	08
08/06	Escolha do título do “texto livre coletivo” e apresentação da situação problema com um panfleto de material escolar	08
10/06	Escrita coletiva de um bilhete	08
15/06	Resolução da situação problema a partir do uso de um panfleto de material escolar	09
22/06	Criação e resolução de problemas criados pelos alunos	07
24/06	Continuação da atividade envolvendo a criação e resolução de problemas criados pelos alunos	07
30/06	Reflexão da escrita sobre o uso de muito(a) e muitos(as)	Sem informação
01/07	Show de Talentos 5º ano A e 5º ano B	18
06/07	Encerramento (último encontro pelo Google Meet antes do recesso escolar)	06

Fonte: Elaborado pela autora

¹¹ As datas em que a quantidade de acesso consta como “sem informação” referem-se aos dias em que a pesquisadora participou dos encontros, mas não realizou a contagem.

Com relação à quantidade de crianças que acessavam a plataforma, é possível percebermos que há uma considerável oscilação nos números apresentados, sendo que os valores correspondem a menos da metade da turma. Sem contar que, nessas circunstâncias, havia uma grande dificuldade em dar continuidade a participação das crianças nas propostas oferecidas pela professora, pois aquelas que acessavam em um determinado dia, podiam ou não ser as mesmas que acessariam nos dias seguintes, demonstrando também que o acesso aos recursos tecnológicos não correspondia à participação dos alunos nos encontros.

Procurando obter um melhor contato com o campo de pesquisa e seus respectivos sujeitos, baseando-se na investigação qualitativa, optou-se por utilizar a pesquisa participante como modo de inserção da pesquisadora no campo empírico, facilitando maiores aproximações entre a investigadora e os sujeitos da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1999), estabelecer o modo como a participação do pesquisador vai ocorrer é fundamental para o desenvolvimento da investigação, é necessário que se entenda o lugar que se ocupa tendo em vista os objetivos da pesquisa, considerando que “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 128).

Na tentativa de atender aos critérios da pesquisa participante, durante todo o período da coleta de dados, a pesquisadora assistiu às aulas junto com a professora, sempre com a câmera aberta. Na medida do possível, interagia com os alunos e auxiliava a professora em determinadas atividades, como tirando fotografias, organizando a turma para que todos conseguissem falar, participando das interações e brincadeiras, quando solicitada.

Devido às limitações do próprio modelo de ensino remoto, a participação da pesquisadora foi restrita, o que dificultou o acesso e o contato com os sujeitos, bem como possíveis trocas entre os participantes e a pesquisadora. Além da ausência do contato físico, poucos eram os alunos que abriam as câmeras, sendo que a maioria optava por escrever no chat ou por abrir apenas o microfone para falar. Porém, apesar das condições e restrições, importa ressaltar que, diante deste contexto catastrófico, o chat do Google Meet tornou-se um espaço viável e potente de interação e, em diversos momentos, serviu de instrumento pedagógico para a realização de atividades, sendo uma das únicas formas de estabelecer contato com a maioria dos alunos.

No que diz respeito à relação entre pesquisadora e a professora, cabe ressaltar que se estabeleceu uma enorme parceria. Além das trocas durante as aulas, ambas mantinham

contato via WhatsApp, por onde conversavam sobre alguns ocorridos durante as aulas ou sobre possíveis propostas de atividades para a turma.

Segundo relatos da professora Ana, durante o período de observação, as trocas de *feedback* com a pesquisadora foram muito positivas para ela, pois, mesmo diante de todo contexto de desafios e dificuldades impostas pela pandemia, o encontro entre a pesquisadora e a professora permitiu a criação de grandes aproximações. Posteriormente, isso tornou-se um fator relevante para o processo de análise dos dados, o qual necessitou de um olhar cauteloso, na tentativa de não misturar aproximações pessoais com importantes questões da pesquisa.

3.3.2 Construção dos dados

Nos primeiros sete encontros com a turma, dediquei-me a tentar conhecê-los e a compreender os modos de funcionamento que operavam naquele novo modelo de ensino que se instaurava.

Além das dificuldades de compreender o campo empírico, muitas dúvidas e questionamentos foram surgindo nesse momento. O projeto tinha sido escrito, reescrito, reelaborado e finalmente estava pronto, mas era como se eu não soubesse por onde começar. O que especificamente olhar? O que anotar? Como anotar? Como não perder de vista tantos detalhes que por ali percorriam? Nas palavras de Smolka (2017, p. 24), é “na (con) fusão de imagens, ideias e afetos que busco (re)elaborar os sentidos dos dizeres e das palavras (já) ditas. Nesse (in)tenso movimento de sentimentos contraditórios, vivencio a constituição dramática do ‘ser escrevente’”.

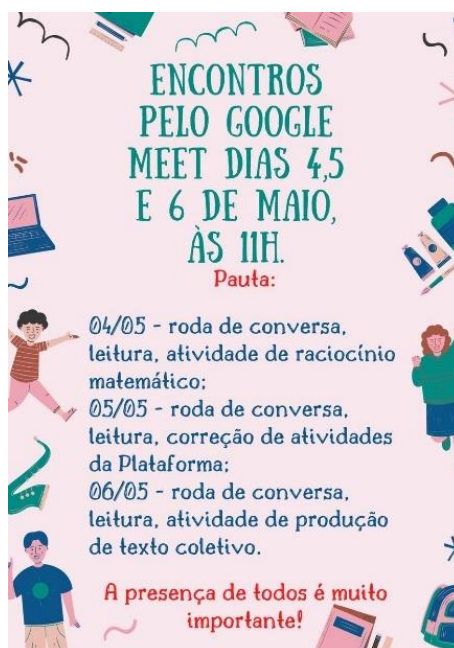
Foram sete encontros acompanhados com muita atenção na tentativa de observar o máximo, de capturar a essência dos momentos e anotar tudo o que era possível. Pensando a condição intrínseca à situação, optou-se por utilizar o recurso “Documentos Google”, disponível no Drive da plataforma do Google, como instrumento de registro, que se configurou como o próprio diário de campo.

A escolha por esse recurso ocorreu devido à dificuldade em acompanhar as situações vivenciadas na dinâmica do ensino remoto emergencial, que exigiam de mim, enquanto pesquisadora, uma certa cautela em pensar o que e como escrever, mas também uma certa eficiência e rapidez em captar os mínimos detalhes das situações observadas nesse contexto remoto. O tempo de observação também se configurou como um grande empecilho. O fato de os encontros serem realizados apenas durante uma hora fez com que o modo de

registro atendesse a essa demanda, tornando mais difícil a realização das anotações das situações observadas.

No diário de campo, foi possível registrar alguns recortes de fala dos alunos e da professora em interação, bem como algumas impressões e sentimentos que foram surgindo durante a coleta de dados com relação à dinâmica das atividades pedagógicas, ao comportamento dos alunos, aos recursos utilizados e aos modos de ação dos sujeitos envolvidos. Aos poucos, fui me adaptando ao contexto e à dinâmica das aulas, a professora Ana sempre me enviava o planejamento semanal para que eu pudesse ter ideia do que seria trabalhado, o que permitia que eu fosse para o encontro sabendo o que seria abordado, já que eu não conseguia acompanhar as aulas diariamente.

Figura 1 - Planejamento semanal



Fonte: Acervo da pesquisadora

Passados os sete encontros, conversei com a professora para que pudéssemos finalmente iniciar a gravação das aulas. Conversamos com as crianças, e iniciamos o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado pelos responsáveis, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos alunos, através do Google Formulário, procurando facilitar ao máximo o acesso para os pais e responsáveis. Ana se comprometeu a enviar um áudio para os responsáveis pelos alunos, através do WhatsApp, na tentativa de tornar aquela burocracia mais “tranquila”, mas não houve tranquilidade. A dificuldade de comunicação com os pais, e até mesmo com as próprias

crianças, tornou o processo muito mais complicado do que deveria ser e depois de muito esforço conseguimos os treze TCLE's e TALE's¹² assinados e entregues.

Depois de ter os termos assinados, iniciaram-se as gravações de áudio dos encontros *on-line*, pois dada a configuração do Google Meet e o fato da maioria dos alunos permanecerem com as câmeras desligadas, acabei optando por não realizar gravações de vídeo. A gravação de vídeo pela plataforma Meet apresentou-se como um grande obstáculo no decorrer da pesquisa, pois sua configuração permite a gravação da tela apenas de quem está falando, ou seja, o layout da gravação não possibilita que os demais participantes sejam vistos ao mesmo tempo. A única gravação realizada de vídeo foi feita pela professora e solicitada por mim, pois ocorreu em um dia no qual os alunos realizariam uma atividade em que discutimos juntas o planejamento, porém eu não conseguiria acompanhá-los.

Além das gravações de áudio, realizei diversas fotografias dos encontros e principalmente das atividades, através dos prints de tela. Também, continuei registrando em diário de campo alguns pensamentos e reflexões que foram surgindo ao longo das aulas com a turma e que eram impossíveis de serem captados através das gravações.

No total foram realizados vinte encontros, sendo sete deles registrados apenas em diário de campo, um vídeo gravado, doze áudios gravados e uma entrevista semiestruturada e vídeo gravada com a professora, que ocorreu meses após o período de observação e surgiu da necessidade de discutir questões que foram se manifestando durante o processo de construção e análise dos dados.

3.4 Organização e construção dos dados

O trabalho árduo de organizar, selecionar e construir os dados da pesquisa, na maioria das vezes deixa de ser explicitado nas teses e dissertações. Encontramos breves relatos desse processo, mas nunca conseguimos compreender, na prática, como ele realmente foi feito, e haja trabalho a ser feito.

Depois de realizadas as observações e com o recesso das escolas, a tarefa agora era a de organizar os dados. Inicialmente, começamos pelo diário de campo, foram inúmeras as

¹² Apesar da turma ser composta, inicialmente, por vinte alunos, apenas treze deles participavam com maior frequência dos encontros, mas a quantidade de alunos que acessavam o Google Meet, nos dias determinados para os encontros, oscilava consideravelmente como apresentado anteriormente no Quadro 2.

leituras das anotações, na qual tentávamos captar o âmago das frases que, muitas vezes, perdiam-se num emaranhado de palavras.

Ao término da leitura, fez-se necessário realizar uma nova leitura, desta vez procurando por tópicos recorrentes nas anotações das observações. Aos poucos fomos agrupando as informações que mais chamavam a atenção, no fim, chegamos a oito itens considerados recorrentes, sendo eles sobre: o uso dos recursos, quantidade de acesso, participação dos alunos, atividade central, texto livre, leitura deleite, sobre a professora e, por fim, “o que surge de diferente”. Este último item tinha o objetivo nos fazer refletir sobre as situações selecionadas, pensando possibilidades de analisá-las a partir do referencial teórico abordado.

O próximo passo do processo de organização dos dados foi a transcrição dos áudios e do vídeo, foram treze incansáveis dias transcrevendo, trecho por trecho, palavra por palavra. Após a transcrição, optou-se por organizar os dados em uma tabela dividida em cinco colunas, da seguinte maneira: data, instrumento utilizado (diário de campo, gravação de áudio e/ou gravação de vídeo), atividade central, falas importantes e possíveis temas para análise.

Ao término das infinitas leituras e releituras das transcrições, iniciamos o processo de recorte das falas dos sujeitos a fim de sintetizar, a partir de determinado trecho, as possibilidades de análise, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

A próxima etapa foi a de reorganizar os dados da pesquisa, buscando sistematizá-los considerando os temas mais recorrentes. Desta vez, realizamos a construção de uma nova tabela, dividida em três colunas: data, atividade central e possíveis temas para análise, que foram formulados levando em conta o referencial teórico utilizado e o objeto da pesquisa.

Quadro 2 - Organização dos dados empíricos

Data	Atividade central	Possíveis temas para análise
15/04	Atividade 1 Multiplicação com Emoji	- Instrumento técnico semiótico; - O jogo como recurso de interação e aprendizagem;
16/04	Atividade 2 Bingo da Tabuada	- O jogo como recurso interativo e de aprendizagem (a atividade também permitia que os alunos fossem desenvolvendo suas noções sobre multiplicação);

20/04	Atividade 3 Escrita coletiva do e-mail	- A linguagem escrita; - O aluno como sujeito ativo; - A mediação como processo deliberado;
22/04	Atividade 4 Correção coletiva texto livre Andressa	- O conhecimento como processo coletivo que ocorre na dinâmica das relações sociais; - O aluno como sujeito ativo; - A importância da mediação do outro; - O uso da linguagem escrita;
04/05	Atividade 5 Desafio do quadrado	- O processo de apropriação do conhecimento através do outro, a partir da mediação e da relação social;
11/05	Atividade 6 Escrita coletiva do convite para o Show de Talentos	- A importância da participação do coletivo; - O uso da linguagem escrita (trabalho com a gramática);
18/05	Atividade 7 Puxa palavra	- A importância da participação do coletivo como forma de promover relações interativas; - O uso da linguagem escrita; - A brincadeira como atividade interativa e de aprendizagem; - A mediação pedagógica na elaboração do conhecimento; - Processos de significação;
21/05	Atividade 8 Resolução do problema com caixas e criação do problema pelos alunos	- O processo de sistematização do conhecimento lógico matemático através da linguagem oral; - A mediação pedagógica na elaboração do conhecimento; - A importância dos processos interacionais na elaboração coletiva do conhecimento; - O aluno como sujeito ativo na mediação e na elaboração do conhecimento; - Processos de significação;
25/05 01/06 08/06	Atividade 9 Estruturação do “texto livre coletivo”	- Os alunos como autores na produção de texto; - O aluno como sujeito ativo nas decisões pedagógicas e na elaboração da atividade; - A mediação pedagógica implica a possibilidade de participação dos alunos na manifestação de suas ideias e opiniões; - As ideias vão se constituindo no coletivo a partir das interações sociais;

06/07	Escrita do “texto livre coletivo” Escolha do título do texto Comentário sobre a atividade	- Processo de significação; - A relação imaginação e realidade; - O uso da linguagem;
27/05	Atividade 10 Exercício com o poema “Zum zum zum”	- O uso da linguagem; - Processo de significação; - O processo de sistematização do conhecimento lógico matemático através da linguagem oral; - Os sentidos vão sendo elaborados na dinâmica das relações; - A fala do outro;
08/06 15/06	Atividade 11 Apresentação do problema com panfleto de material escolar Realização da atividade com panfleto	- Aprendizagem contextualizada e significativa (o ensino da matemática a partir de situações do dia a dia); - O processo de significação; - A elaboração do conhecimento como processo coletivo e interativo a partir das relações sociais; - O aluno como mediador; - A linguagem oral como potencial explicativo do raciocínio matemático; - A fala como meio e modo de interação;
15/06	Atividade 12 Leitura da fábula	- A relação imaginação e realidade;
10/06 30/06	Atividade 13 Escrita coletiva do bilhete e uso do muito(a), muitos(as) Reflexão da escrita	- O uso da linguagem; - O aluno como sujeito ativo; - Os alunos como mediadores do conhecimento coletivo; - A sala de aula como espaço para a construção coletiva do conhecimento; - Processos de significação na dinâmica das interações sociais; - O aluno como ponto de partida para o desenvolvimento e planejamento da atividade; - A mediação pedagógica; - A apropriação do discurso alheio;
22/06 24/06	Atividade 14	- A linguagem oral como potencial explicativo do raciocínio matemático (como o falar para o outro implica refletir sobre a própria fala e o próprio pensamento);

	Resolução da situação problema criada pelos alunos	- A importância da linguagem no processo de elaboração do conhecimento; - Os alunos vão significando o processo a partir das interações que vão sendo estabelecidas; - Como eu me aproprio do enunciado alheio; - A importância da mediação para o processo de significação; - A sala de aula como espaço para reflexão;
--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Por fim, a partir de uma leitura sistemática do quadro e das transcrições, selecionamos três situações observadas, que demonstravam maior possibilidade para discutir e problematizar o objeto da pesquisa, além de terem sido propostas em que as crianças demonstraram grande participação e engajamento. Tais atividades – “Atividade 8” (realizada no dia 21/05), “Atividade 9” (realizada nos dias 25/05, 01/06, 08/06 e 06/07) e “Atividade 11” (realizada no dia 08/06 e 15/06) – permitiram problematizar, na análise dos dados, os seguintes conceitos: significação, produção social de sentidos, mediação, linguagem, interações e elaboração do conhecimento. Além das situações selecionadas, um dos subitens do capítulo, correspondente à análise dos dados, é composto por observações retiradas do diário de campo, áudio gravações e trechos da entrevista realizada com a professora.

3.5 Fazendo pesquisa remotamente...

Apesar de vivermos em um mundo dominado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), realizar o mestrado de maneira remota, passou longe do previsto. Acredito que, mesmo em pleno século XXI, em plena era digital, nenhum teórico tenha escrito, anteriormente, sobre como fazer pesquisa remotamente.

Porém, no contexto da pandemia do novo coronavírus, em que o mundo inteiro parou, a pesquisa continuou sendo elaborada e reformulada. A pesquisa precisava ser realizada e, acima de tudo, o contexto social e histórico por nós vivenciado precisava ser estudado, registrado e compreendido, pois as consequências não seriam apenas imediatas.

Realizar um curso à distância, seja ele qual for, apesar de supor certa praticidade, exige muita disciplina e nem sempre consegue abranger todas as necessidades de um curso, muito menos atingir a todos os alunos. Fazer pesquisa remotamente foi praticamente a mesma coisa, mas de prático não houve nada, pelo contrário, apesar de estarmos em casa, o trabalho foi árduo e o processo foi extremamente exaustivo.

Quando a universidade anunciou o fim das atividades presenciais, em março de 2020, e alguns meses depois informou a continuidade das atividades de ensino e pesquisa de maneira remota, foi como se uma avalanche de sentimentos, medos e angústias tivessem me dominado. Foi um ano de adaptação em todos os sentidos e, mesmo nesse contexto, cursei naquele ano cinco disciplinas, todas de maneira remota. Aproveitei esse período para reformular meu projeto de pesquisa, que inicialmente pretendia dar continuidade e aprofundamento à investigação iniciada no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Das reformulações que foram surgindo, após diversas discussões e leituras, cheguei, finalmente, a uma versão que eu chamaria de “pré-oficial” do projeto, intitulado: “Relações de ensino e a perspectiva discursiva: implicações para a constituição do sujeito e produção de sentidos”, que foi, posteriormente, substituído pelo atual título deste trabalho.

O ano de 2021 não foi muito diferente, a pandemia continuou causando perdas enormes e os índices de contaminação continuaram crescendo. O retorno presencial das atividades era impossível dadas as circunstâncias e, novamente, a universidade optou por dar sequência às aulas de maneira remota.

Confesso que cursar dois anos do mestrado remotamente foi, além de frustrante, exaustivo. O lugar de descanso se tornou o lugar de trabalho, os intervalos, que eram para acontecer na cantina, aconteceram no sofá da sala, o WhatsApp se tornou o principal meio para conseguir “trocar uma ideia” ou simplesmente jogar conversa fora depois da aula e o Google Meet transformou a roda realizada na sala em diversos quadradinhos, quase sempre desligados e quietos.

O espaço de elaboração se constituiu na coletividade dos encontros com os professores e professoras, que, assim como a professora Ana, também se dispuseram a oferecer suas disciplinas, mesmo que de modo remoto. O processo foi árduo, pois esse espaço era ocupado apenas por alguns alunos, que se sentiam à vontade para manifestar suas ideias, opiniões, questionamentos e entendimentos. Eu, enquanto aluna recém-formada na graduação, me sentia extremamente deslocada naquele espaço, que tentava se fazer acessível para todos.

Apesar de desfrutar do espaço do coletivo e de ter a oportunidade de aprender com professoras e professores que se colocavam sempre atentos e dispostos, as relações e as interações que ali se estabeleceram foram completamente prejudicadas, comprovando o fato de que, mesmo tendo acesso aos recursos, o ensino remoto emergencial constituiu-se como um meio viável, mas não como um espaço efetivo de elaboração, de apropriação de conhecimentos e de interações pessoais.

Nesse período, também, tive a chance de participar de alguns encontros com professoras da rede pública, carinhosamente chamados de Roda, onde era possível tornar a vivência da sala de aula um pouco mais palpável, onde era possível trocar experiências, aprofundar conhecimentos, dividir as angústias e compartilhar a beleza que é o processo de ensino-aprendizagem. A Roda foi um espaço fundamental de discussões e reflexões e contribuiu de modo significativo para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que nossas conversas giravam em torno de questões que envolviam o ensino remoto emergencial e as relações de ensino. Tema este que foi pauta dos encontros, devido ao contexto no qual estávamos todas submetidas: a pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social.

Além de cursar as disciplinas de maneira remota, as circunstâncias se impuseram de modo que todo o desenvolvimento da pesquisa e todo o processo de construção de dados também precisou ser realizado remotamente. E apesar de ter tido a oportunidade de acompanhar uma turma que apresentou condições *mínimas* de dar continuidade à atividade pedagógica de maneira remota, quase que diariamente, em uma turma onde a grande maioria tinha condições de acesso e recursos disponíveis, vivenciar a dinâmica da sala de aula a partir de uma plataforma digital foi extremamente complicado.

Sabemos que ao escolher realizar uma pesquisa participante, a realidade concreta, o ambiente e o contato entre pesquisador e sujeitos de pesquisa são fatores excepcionalmente importantes, mas como fazer isso quando o contato com a escola foi transferido para uma sala de reuniões *on-line*, em que as câmeras apareciam quase sempre desligadas e os microfones mudos? Como fazer quando, muitas vezes, o único meio de conseguir trocar algumas palavras com um aluno era através do chat da plataforma *on-line*? Como entender os sujeitos de pesquisa quando sabemos apenas seus nomes? Quando nem se quer os vimos ou ouvimos? Como analisar os dizeres dos alunos e até mesmo os não dizeres, que muitas vezes são acompanhados de gestos e expressões em um lugar onde não se vê os alunos e não se sabe nem quem são? Para além dessas questões, a própria continuidade da pesquisa empírica e até mesmo a decisão de cursar o mestrado remotamente foi, frequentemente, indagada.

Outro processo extremamente árduo durante a realização da pesquisa foi o processo de análise dos dados que foram obtidos em condição de ensino remoto. Dificuldade essa permeada por diversas contradições, pois, apesar de todas as perdas geradas pela tentativa de transferir a sala de aula para o ambiente remoto, apesar de todas as dificuldades de contato com os alunos, da ausência de alguns deles por falta de acesso aos recursos, algumas potencialidades foram evidenciadas e foram justamente elas que permitiram que a pesquisa seguisse os rumos que seguiu.

Longe de defendermos a ideia de que o ensino remoto seja um recurso apropriado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, precisamos agora, nesta pesquisa, olhar para as potencialidades de um trabalho pedagógico que, apesar de ter sido desenvolvido remotamente, foi extremamente dedicado, intencional e deliberado. Que, apesar de ter ocorrido através de plataformas digitais, foi um trabalho pedagógico que produziu diversos resultados relevantes.

Nesse contexto, pensar a pesquisa e, principalmente, pensar a questão das relações de ensino tornou-se um fator crucial. Apesar das dificuldades, pude perceber o quanto era necessário estudar, pesquisar e conhecer esse novo modelo de ensino que se instaurava e que não tinha previsão de terminar. Era necessário conhecer o que se produziu e o que, infelizmente, foi deixado para trás, nesse mar de incontáveis perdas que foi viver a pandemia da Covid-19. Portanto, buscamos aqui explicitar tais contradições, implicações, limites e dificuldades, no momento histórico em que o ensino presencial era algo inviável, devido à necessidade de isolamento social.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos dados, articulando os episódios selecionados durante o processo de observação com os pressupostos teóricos estudados, a fim de refletirmos sobre os objetivos da pesquisa.

4 PENSANDO AS RELAÇÕES DE ENSINO NA PANDEMIA DA COVID-19

Ao fim da construção dos dados, iniciamos o processo chave para a elaboração do texto final da dissertação, a análise dos dados. Era hora de ler, reler, analisar e selecionar, diante das centenas de folhas escritas e transcritas, quais realmente seriam os trechos utilizados para melhor discorrermos sobre o objeto de pesquisa, partindo dos estudos teóricos realizados.

A partir dos momentos selecionados e com base nos conceitos teóricos encontrados, que permitiam possíveis discussões, optamos por dividi-los em três eixos temáticos, embora os diversos conceitos estejam articulados em todas as situações escolhidas, sendo eles:

1. Contexto escolar em tempos de pandemia;
2. Construção coletiva do conhecimento: relações discursivas em foco;
3. A dinâmica das relações de ensino.

O primeiro eixo temático do trabalho pretende abordar de maneira crítica a dinâmica do contexto pedagógico no qual a pesquisa se desenvolveu, tendo sido realizada durante a pandemia da Covid-19. Dadas as circunstâncias na qual a pesquisa aconteceu, acredita-se ser fundamental apresentar as potencialidades e limitações em que se estabeleceram as relações de ensino durante determinado período.

No decurso do processo de leitura e análise dos dados obtidos através da escrita do diário de campo, realizou-se o grifo de alguns trechos, em especial, a partir de tópicos recorrentes. Além dos dados obtidos em diário de campo, este item conta com alguns trechos da transcrição realizada a partir das observações dos encontros que foram áudio gravados e da entrevista semiestruturada, realizada com a professora alguns meses após o período de observação.

O segundo eixo temático da pesquisa apresenta trechos de duas situações, áudio gravadas, em que os alunos participam do processo de construção do conhecimento matemático de maneira coletiva, interagindo discursivamente. Focalizamos as relações discursivas pela importância que é dada aos processos interacionais que se estabelecem no contexto das relações de ensino, no que diz respeito aos diálogos que surgem a partir das relações professora/alunos e alunos/alunos. A linguagem ganha, nesse contexto, um lugar efetivo na construção do conhecimento, a partir dos diálogos que vão sendo construídos e elaborados na dinâmica das relações pessoais. A fala atua como meio e modo de interação e elaboração e é nessa dinâmica de interações, a partir da linguagem, que os sentidos vão sendo produzidos e compartilhados e a sala de aula torna-se espaço para ação e reflexão.

Por fim, o terceiro e último eixo temático problematiza a dinâmica das relações de ensino, pensando a relação entre professora/aluno/objeto de conhecimento com ênfase à prática pedagógica da professora, que joga com o papel do “ser professor” e compreende o aluno como aquele que aprende e ensina simultaneamente, levando em consideração também as condições do ensino remoto emergencial. Neste item do trabalho, apresentamos o recorte de uma atividade coletiva de escrita de texto, que foi áudio gravada, bem como algumas análises que foram realizadas a partir de um trecho da entrevista realizada com a professora, na tentativa de articular ambos os dados.

Os conceitos que emergiram a partir da sistematização dos registros das atividades resultaram na elaboração dos eixos temáticos e, apesar de desfrutarmos de uma grande quantidade de situações, foi pensando na dinâmica das atividades e na participação das crianças, que tais situações foram selecionadas.

4.1 Contexto escolar em tempos de pandemia

Dadas as circunstâncias na qual a pesquisa ocorreu, sendo ela realizada remotamente, nesta seção do capítulo, iremos nos deter a analisar o contexto escolar em tempos de pandemia, buscando articular todos os aspectos envolvidos na dinâmica dos encontros que ocorreram de maneira virtual.

Sabemos que no contexto de uma crise sanitária mundial, falar do oferecimento de uma educação pública de qualidade e da eficácia de um modelo de ensino remoto talvez seja um tanto quanto dicotômico, principalmente quando levamos em consideração o contexto social e econômico do nosso país “[...] em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não tem computador” (ANDES-SN, 2020, p. 14).

Uma pesquisa publicada na Nota Técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em agosto de 2020, realizada com base nos dados obtidos no ano de 2018, apresenta um breve panorama sobre a quantidade de acesso à internet por parte de alunos matriculados nas instituições públicas de ensino, antes da pandemia. Os dados apresentam valores alarmantes com relação à ausência de acesso, principalmente no que diz respeito aos alunos domiciliados em áreas rurais e fora das regiões metropolitanas das capitais. Com relação aos alunos domiciliados em áreas rurais, observa-se que 20% dos matriculados na pré-escola não possuíam acesso à internet de qualidade, seguido de 21% matriculados no ensino

fundamental e 17% matriculados no ensino médio. No que diz respeito aos domiciliados fora das capitais, 67% dos matriculados na pré-escola não possuíam um acesso de qualidade, seguido de 67% matriculados no ensino fundamental e 62% matriculados no ensino médio. Vale ressaltar que, de acordo com o IPEA (2020), “nos estabelecimentos públicos da educação básica, as crianças e os jovens negros e indígenas são mais de 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G” (IPEA, 2020, p. 10).

Uma outra pesquisa, realizada pelo PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), no final de 2019¹³, também apresentou diversos dados relevantes com relação ao acesso à internet e à televisão em domicílios particulares, no qual “[...] dos 72,9 milhões de domicílios particulares permanentes do País, em 96,3% havia televisão, proporção que ficou em 97,0% em área urbana e um pouco abaixo em área rural (91,6%)” (IBGE, 2021, p. 2). Com relação ao acesso à internet, em 2019, 82,7% dos domicílios brasileiros constataram possuir acesso, “enquanto 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram a Internet em 2019, este percentual entre os estudantes da rede pública de ensino foi de 83,7%” (IBGE, 2021, p. 8).

Diante da pandemia da Covid-19, as políticas públicas implementadas giravam em torno da necessidade de oferta de tablets ou celulares e chips 4G, porém os dados apresentados pela Nota Técnica do IPEA permitiam prever que, ainda assim, 3,2 milhões de estudantes não teriam condições de acessar as atividades pedagógicas de maneira remota. Dentre as alternativas encontradas, constavam-se o uso de recursos televisionados e a entrega de materiais impressos.

Além da necessidade do uso de recursos tecnológicos, outros diversos fatores deveriam ser considerados, tais como a ausência de um espaço físico adequado para que as atividades de estudo pudessem ser realizadas e até mesmo a presença de um adulto que fosse capaz de auxiliar a criança ou o jovem, quando preciso. Nota-se que a situação era conflituosa em todos os âmbitos, porque a oferta de tablets ou celulares e chips 4G ainda eram insuficientes para o desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas, a fim de garantir a aprendizagem integral das crianças nesse período pandêmico.

Mesmo diante de todos os dados expostos, a pandemia da Covid-19, que teve início no ano de 2020, exigiu que diversas mudanças fossem implementadas e as escolas acabaram submetidas a um modelo de ensino que favorecia o distanciamento social, mas impedia o

¹³ Publicada pelo IBGE em 2021.

desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas, configurava-se nesse momento o chamado ensino remoto emergencial.

De acordo com Saviani e Galvão (2021):

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

Depois de muito se discutir a respeito dos encaminhamentos para a educação, diante da necessidade do distanciamento social, o ensino remoto apresentou-se como uma possibilidade para que a escola desse continuidade ao trabalho pedagógico, mesmo que as crianças estivessem impossibilitadas de frequentá-la presencialmente. Porém, além dos diversos problemas com questões técnicas, como o acesso à internet e aos recursos tecnológicos, o contexto de uma crise sanitária global afetou o mundo todo em suas diversas esferas, as preocupações dentro das escolas ultrapassaram aspectos meramente técnicos, questões de atendimento das necessidades básicas, como auxílio financeiro e alimentação, passaram a ser discutidas no âmbito da instituição escolar como sendo algo tão importante quanto as questões referentes à aprendizagem dos alunos. Ademais, o mundo todo era obrigado a lidar com a perda de pessoas queridas e com os casos de contaminação pela doença por parte da família e de amigos, que se alastravam consideravelmente.

No momento em que a pesquisa se desenvolveu, tendo seu início no ano de 2021, questões como essas já vinham sendo encaminhadas e, agora, “finalmente”, acreditava-se na possibilidade de estabelecer um contexto pedagógico sistematizado, que permitisse o desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas, mesmo que de maneira remota.

“Eles me ajudaram a nesse caos, ter um momento de prazer...”

A experiência de realizar a pesquisa de campo, mesmo que remotamente, com a turma do 5º ano da professora Ana, foi consideravelmente significativa, o que nos levou a pensar e repensar a dinâmica do contexto escolar a partir dos encontros *on-line* e que nos desafiou a lidar com a contradição de tal situação durante a escrita final deste trabalho. Contradição que permeou a análise dos dados na tentativa de trazer à tona as potencialidades

de tais encontros, mas também de salientar as dificuldades e as limitações que foram vivenciadas a partir do ensino remoto emergencial.

Diante da pandemia do novo Coronavírus, escolas e professores foram obrigados a se submeter a este novo modelo de ensino, que trouxe consigo o acesso aos recursos tecnológicos e a necessidade de reformular a atividade pedagógica e transpassá-la para um cenário nunca antes vivenciado, acarretando diversas complicações e dificuldades.

Em entrevista realizada com a professora Ana, foi possível analisarmos algumas questões relevantes referentes ao contexto educacional e ao estabelecimento do ensino remoto emergencial.

Pesquisadora: [sobre o uso das plataformas digitais] E foi uma decisão da escola?

Professora Ana: Foi da rede, *foi imposto, foi imposto isso*. O que a gente teve autonomia foi quantidade de atividade, tempo de uso, isso a escola teve autonomia [...], mas *o uso era obrigatório, o Meet também foi obrigatório por um tempo*. (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021).

No contexto da sala pesquisada, carinhosamente chamada de Turma da Margarida, a dinâmica dos encontros e a participação dos alunos, mesmo que pequena, permitiu que algumas atividades fossem possíveis de serem desenvolvidas de maneira extremamente relevante. Tais atividades foram trabalhadas através de diferentes plataformas, sendo elas, inicialmente, obrigatórias aos professores: o Google Classroom, o Google Meet e o Google Formulário. Além das plataformas Google, alguns recursos oferecidos no computador foram também utilizados no desenvolvimento das atividades pedagógicas, como o Microsoft Paint e o Microsoft Word. O Padlet, ferramenta *on-line* que permite a criação de murais virtuais, também foi utilizado pela professora e pelos alunos para configurar o Livro da Vida ¹⁴ digital, e serviram como instrumentos visuais e interativos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para que as crianças pudessem vivenciar, de modo um pouco mais “real”, a sala de aula.

Compreendemos que, apesar de promover atividades diversificadas, o uso de plataformas *on-line*, ofertadas por empresas privadas e, nessa situação, configurando-se como obrigatórias dentro das escolas, abriu portas para o que Saviani e Galvão (2021) consideram como um processo de conversão da educação em mercadoria, pois o interesse das empresas

¹⁴ O Livro da Vida é um dos instrumentos da Pedagogia Freinet utilizado para realização de registros diários sobre as atividades desenvolvidas pela turma ao longo do ano.

privadas não era o de ofertar uma educação de qualidade para todos, mas de pregar a necessidade e a obrigatoriedade do uso dos recursos, propagando a ideia de que, sem eles, seria impossível dar continuidade às atividades pedagógicas. Além da chamada exclusão tecnológica, Saviani e Galvão (2021) também ressaltam a intensificação do trabalho docente, submetido ao uso da tecnologia.

No contexto da turma observada, houve também algumas especificidades de utilização e acesso aos recursos tanto por parte dos alunos como por parte da professora, que demonstrava ter um certo domínio e conhecimento sobre o uso das plataformas digitais e dos recursos disponíveis no computador, o que possibilitou ampliar as oportunidades e o desenvolvimento das atividades, tornando-as mais atrativas e significativas aos alunos.

Leite e Campos (2021) ressaltam que, nessa conjuntura,

[...] o professor também precisa demonstrar domínio de conhecimentos e habilidade específicas, como condição para atuar nos formatos virtuais inerentes ao modelo de ensino a distância. Não é possível presumir que a simples utilização de recursos tecnológicos seja suficiente para dar conta de todos os aspectos que englobam o processo de ensino-aprendizagem. (LEITE; CAMPOS, 2021, p. 140)

Apesar de ressaltarmos o fato de que a professora da turma apresentava domínio e habilidades específicas para o uso dos recursos digitais, em âmbito geral, não é possível afirmar que todas as professoras e professores apresentaram condições mínimas para utilização de tais recursos, até mesmo porque a simples utilização de um aparelho celular ou de um computador não é capaz de garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo em todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como nos reforça Leite e Campos (2021).

Ainda sobre o trecho transcrito anteriormente, nota-se que o uso da tecnologia, ao invés de facilitar o trabalho humano converteu-se “[...] em instrumento de submissão da força de trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39), pois foi integrado como obrigatório para os professores, comprometendo tanto o acesso dos alunos ao ensino, como o próprio trabalho pedagógico do professor, já que muitos deles não tinham condições de utilizar tais recursos, ou porque não sabiam como fazer ou porque não tinham acesso a eles.

Professora Ana: [...] *era bem difícil, então era desanimador*, porque [...] eu postava toda quarta, *a gente dedicava um tempo muito grande na elaboração das atividades*, pensando em tudo, né? Na simplicidade, numa atividade simples, mas instigadora, interessante, mas não muito extensa... então *eram*

muitos critérios pra depois poucas pessoas darem o retorno. (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021)

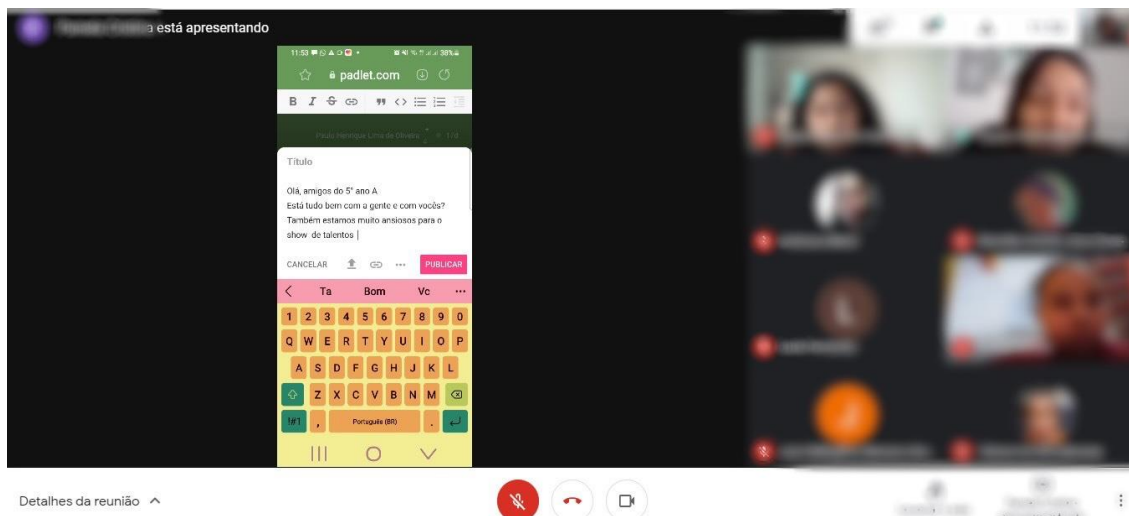
Como podemos observar a partir dos relatos anteriores, o espaço da autonomia, antes vivido pelos professores da rede pública de Campinas, foi sendo, aos poucos, ameaçado. Além da obrigatoriedade do uso da plataforma Meet, o planejamento e a elaboração das atividades, nesse contexto de ensino remoto, exigiram que os professores se desdobrassem na tentativa de produzir conteúdos “*simples, instigadores e não muito extensos*” que, no fim, quase não apresentavam retorno por parte dos alunos.

Além da dificuldade de acesso e de planejamento das atividades, um outro problema se configurava neste contexto pedagógico, a dificuldade de acesso aos encontros e à realização das atividades. O Quadro 1, anteriormente apresentado, registra dados referentes à quantidade de alunos que acessaram os encontros *on-line* e foram obtidos através dos *prints* de tela realizados pela pesquisadora. Com base nos dados apresentados, é possível perceber que a quantidade de acesso aos encontros variou consideravelmente e não estabeleceu um padrão, provocando também diferentes modos de participação das crianças presentes, além disso, houve uma grande dificuldade de encadeamento de um projeto pedagógico, de um sequenciamento das atividades e propostas, tendo em vista que, menos da metade dos alunos acessavam regularmente e que nem sempre eram os mesmos alunos que acessavam aos encontros.

Outras inquietações percorreram a construção de dados, mas foram impedidas de serem esclarecidas devido à própria condição inerente ao contexto social em que estávamos inseridos: que cenário era esse em que a criança estava? Em casa? Na cozinha? Em uma sala cheia de gente? A criança olha outra coisa enquanto assiste a aula? Por onde a criança acessa? Pelo computador? Pelo celular? Com quem? Como? Que condições são essas? E as crianças que de fato acessavam pelo celular? O que esse modo de acesso permitia ou dificultava?

Com base nos dados obtidos em conversa com a professora Ana, dos alunos que acessavam os encontros ou as atividades via Google Classroom, onze crianças acessavam através do celular e, seis delas, pelo notebook. Abaixo veremos uma situação em que a aluna, que acessava o encontro pelo celular, se dispôs a ser a escriba durante uma atividade de escrita coletiva, onde os alunos deveriam acessar a plataforma Padlet para responder ao convite do Show de Talentos escrito por uma outra turma do 5º ano.

Imagem 7 - Atividade de escrita realizada por uma aluna através do celular



Fonte: Acervo da pesquisadora

Como podemos observar através da imagem, a configuração de tela no celular, devido ao seu formato e tamanho, modifica os modos de acesso e de (participa)ção. Dificulta a visualização tanto de quem acessa pelo telefone móvel, quanto daqueles que podem estar pelo computador ou notebook, observando a tela compartilhada pela colega, que no Meet configura-se na vertical e em menor dimensão.

As dificuldades de acesso pelas crianças eram agravadas pelo fato de que muitas delas acessavam aos encontros através do e-mail de seus pais e familiares. Nessa configuração, os nomes que apareciam nas “janelas” não correspondiam aos nomes das crianças, o que dificultava ainda mais que a professora conseguisse identificar quem estava participando, pois, além de não conseguir vê-las por estarem de câmera fechada, muitas vezes não sabia nem quem eram, sendo necessário ficar perguntando quem era a criança que estava acessando com determinado nome.

Para Smolka (2010, p. 111) “[...] há que se pensar na diversidade das condições de apropriação das práticas e nas possíveis formas de participação das pessoas nessas práticas”, como aspectos cruciais para a realização da atividade pedagógica e para a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, desse modo, reforçamos que a oportunidade de acesso e a utilização dos recursos não garantem a participação efetiva ou a apropriação do conhecimento.

Professora Ana: Olha, *era muito incômodo as crianças que não participavam* [...] porque a gente, constantemente, a cada quinze dias, a Roberta¹⁵, cobrava da gente assim: “Gente, quem tá participando? Por que não tá participando?”, porque a prefeitura não ofereceu do primeiro ao quinto ano o aparelho, mas

¹⁵ Nome fictício dado a orientadora pedagógica.

eles receberam o chip da internet [...] e a minha turma ela era considerada uma turma que tinha, a maioria, respondido que tinha equipamento e que estava com a internet fornecida pela prefeitura. Então perto de todos que falaram que tinham recurso a participação do Meet, era escassa.

Professora Ana: [...] as que não participavam falavam que precisavam do aparelho da mãe ou do pai, e não estava nesse horário, eles reclamavam muito que era um horário ruim. Pra quem tá trabalhando, realmente é, tanto que tem algumas amigas que atendiam à noite [...]. Agora, os alunos que estavam ali e não participavam... nossa, me deixava muito chateada, foi assim o ponto negativo, né? (Trechos da entrevista realizada com a professora, 2021)

Quantas inquietações e contradições a se pensar: era uma turma na qual a maioria dos alunos dizia ter acesso aos recursos e a internet, mas que, mesmo assim, muitas vezes não participava dos encontros, e por que não participavam? Porque não queriam, porque se sentiam desmotivados, porque tinham vergonha de se expor, porque as vezes não estavam sozinhos e abrir o microfone implicava que os colegas e a professora ouvissem as diversas vozes que ecoavam naquele espaço físico que não era propício para o ensino. Muitas vezes, porque essas crianças não estavam em suas casas, mas com os avós, primos, irmãos, vizinhos... ou, na verdade, essas crianças estavam ali, presentes, ouvindo atentamente a professora e os colegas que falavam, estavam ali concentradas, atentas, mas não se sentiam confiantes e a vontade para abrir o microfone ou a câmera. A ausência de ação dos alunos na dinâmica do ensino remoto implica diferentes modos de participação que muitas vezes se constituem no silêncio das crianças que participam, mas que, pela distância física, não são visíveis.

A mesma turma também era composta por uma parcela de alunos que não participavam, porque, mesmo o pai ou a mãe tendo acesso ao aparelho celular, não conseguiam acessar os encontros, pois os pais não estavam em casa durante o período de aula, o que impedia que a criança, mesmo apresentando condições mínimas (mas insuficientes), participasse.

De acordo com os dados apresentados, anteriormente, reconhecemos que, mesmo que um número considerável de alunos tivesse condições de acessar os encontros e as atividades, a quantidade de alunos que efetivamente participavam não correspondia à metade da turma, e isso ocorria por conta de diversos fatores: a ausência do aparelho, a inadequação do espaço de aula, mesmo tendo acesso, a dificuldade de se expor, a falta de acompanhamento de um suporte pedagógico mais efetivo, entre outras tantas dificuldades que se colocaram diante das crianças que, obrigatoriamente, tiveram que vivenciar o ensino remoto emergencial. Tal aspecto confirma o fato de que, mesmo as tecnologias estando cada vez mais “[...] difundidas e cada vez mais acessíveis, todavia não podemos nos furtar a reconhecer que ainda não estão democratizadas” (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 3), ainda não estão disponíveis e acessíveis

a todos e ainda não se constituem como um modo efetivo de concretizar as relações de ensino e de estabelecer processos significativos de ensino-aprendizagem.

Como tentativa de minimizar a dificuldade de acesso à internet, a Prefeitura de Campinas também disponibilizou um chip de internet para os alunos, que mesmo sendo uma grande conquista, oferecia algumas limitações. Se os alunos utilizassem os dados de internet para outras atividades além das previstas (encontros no Meet e acesso à plataforma do Google Classroom), os dados eram consumidos e os alunos acabavam não conseguindo participar dos encontros *on-line* enquanto a recarga não fosse realizada, além disso, aqueles que não apresentavam condições mínimas de acesso a computadores e internet tinham a possibilidade de retirar as atividades impressas na escola.

Podemos refletir que a função social da escola, sendo ela a de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados (SAVIANI; GALVÃO, 2021), acabou sendo comprometida dadas as dificuldades impostas por esse modelo de ensino que dificulta o acesso ao conhecimento de maneira democrática e efetiva.

Outro aspecto que julgamos necessário discutir é a própria questão do desenvolvimento das atividades pedagógicas nesse novo cenário que se constituiu. Para Saviani e Galvão (2021, p. 41) “[...] as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual [...] oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”.

Veremos a seguir alguns relatos da professora Ana que melhor exemplificam tais questões.

Professora Ana: [...] então *era tanta coisa pra pensar*, que nossa... *uma aula, aula, não cabia!*

Professora Ana: *É bem escasso, a gente usou e a gente combinou de priorizar atividades simples*, sempre né, com esse... claro, a gente nunca usaria um recurso pra dar qualquer coisa, mas a gente procurava dar atividades primeiro... *tem muitos alunos que os pais são analfabetos*, você acredita? Tem bastante, *então eu falava assim “eles não vão ter ajuda”*, então a gente procurava não dar enunciados muito complexos, uma linguagem bem simples, para ajudar o aluno que ia fazer sozinho mesmo. (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021)

O uso do termo “aula”, tão difundido neste período como “aula *on-line*”, na dinâmica do 5º ano, não era algo que se realizava como tal, não no próprio sentido da palavra aula como “*explicação proferida por um professor, dirigida aos alunos, em um estabelecimento*

de ensino, e versando sobre um determinado assunto”¹⁶ (verbetes retirado do dicionário Michaelis). Os encontros, como preferíamos chamar, ocorriam sempre de maneira intencional e deliberada, eram anteriormente planejados e os alunos tinham acesso ao planejamento semanal (Figura 1). Mas, apesar disso, o próprio contexto não permitia que uma aula fosse realmente realizada pela professora e pelos alunos, primeiro porque essa definição de aula não era assumida pela professora Ana, segundo porque o espaço do Google Meet era muito restrito, restrito em relação ao acesso, à possibilidade de participação e à realização das atividades.

Além disso, surge nesse novo contexto a transferência da responsabilidade de alcance e realização das atividades pedagógicas, aos pais e familiares, muitos ainda analfabetos, não conseguiam oferecer nenhum tipo de ajuda aos filhos, dificultando ainda mais o alcance às atividades e aos conteúdos escolares.

Nota-se que:

A vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar. Essa vivência das demandas escolares no interior das relações familiares mostra com mais clareza a relevância e as especificidades da escola enquanto instituição. Sua função social apresenta-se com mais força nesse tempo de pandemia, quando as condições de desigualdade se escancaram: evidencia-se, em suas contradições, como o processo de escolarização, a educação formal, pode viabilizar o acesso, a sistematização e a apropriação de conhecimentos socialmente valorizados, abrindo novas possibilidades de participação das crianças na cultura. (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 232)

Dados os encaminhamentos da pesquisa, percebemos também que garantir “condições de acesso a todos os estudantes foge às possibilidades reais da escola. Muitas famílias não conseguem garantir a infraestrutura necessária para possibilitar a suas crianças e seus adolescentes o acompanhamento das atividades escolares [...]” (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 7), como a ausência de um aparelho celular, de uma internet de qualidade ou de um suporte pedagógico presente, seja ele a presença do pai, da mãe, de um irmão, uma vizinha ou até mesmo de um amigo.

Com o retorno semipresencial, em maio de 2021, o acesso dos alunos aos encontros *on-line*, bem como a realização das atividades via Google Classroom diminuíram ainda mais, segundo relatos da professora. Levando em consideração a possibilidade de acesso à internet e ao computador por parte da maioria dos alunos, ela reforçava a importância do acesso aos

¹⁶ Verbetes retirado de: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/AULA/>

encontros pelo Google Meet e da realização das atividades na plataforma Classroom, enfatizando a importância da participação nos encontros virtuais diante das dificuldades da organização presencial, que além de impedir o encontro da turma enquanto coletivo, dificultava a realização de encontros com os alunos diariamente.

Professora Ana: [...] então volta a ter a mesma importância que sempre teve o Meet, que é o espaço do coletivo, [...] então vocês precisam participar, na plataforma também eu achei que caiu bastante é... as... o retorno das atividades, então não pode gente, agora é que vocês têm que... é como se fosse contanto a presença e a participação de vocês, esses três agora né? A escola presencial pra quem optou por retornar, a plataforma e os encontros aqui pelo Meet, tá bom? *Não deixem de participar não!* [...] essa semana mesmo, a secretaria perguntou o nome de alguns alunos que recebem a bolsa, algum auxílio né... alguma verba, olha que importante, e me perguntou “Ana, esse aluno, esse aluno, esse aluno tão participando?”. Então olha como, *além né, do conhecimento e do pedagógico, isso tem um peso super importante para as famílias de vocês* e aí se eu falo assim “não, a criança não tá participando não, não tá dando retorno de atividade”, aí eu complico bastante né? Mas aí não sou eu, né? É vocês que precisam fazer esse retorno... então busquem fazer as atividades, tá bom? (Transcrição de áudio durante a aula do dia 11/05/2021)

Aqui, nos deteremos a discutir algumas questões importantes a partir da fala da professora Ana: o espaço do coletivo e as “novas” responsabilidades da escola.

Ao trazer para a plataforma Meet a ideia de espaço do coletivo, torna-se fundamental pensarmos sobre que espaço é esse e quem é esse coletivo que constitui a dinâmica das relações que ali se estabeleceram? Quando nos referimos ao conceito de relações de ensino, buscamos enfatizar a ideia de que a escola e a sala de aula se configuram como espaço de elaboração, de ação, de interação e de trabalho com signos. No contexto do ensino remoto, este espaço foi bastante prejudicado, tendo em vista que, apesar de ser um espaço que poderia ser ocupado por todos, na verdade era ocupado por apenas alguns, por uma meia dúzia de alunos que acessavam de diferentes maneiras e que participavam de modos distintos.

Smolka (2017), em um dos textos que escreveu em comemoração aos 30 anos de sua tese de doutoramento “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, já citada anteriormente, traz à tona o conceito de espaços de elaboração, difundido durante a escrita de sua tese, e nos ajuda a pensar sobre os espaços de elaboração e os modos de participação das crianças que vivenciaram a dinâmica do ensino remoto. Para ela, falar de espaços de elaboração implica:

[...] num deslocamento do olhar das (condições de) restrições ou de (im)possibilidades da criança para as ‘relações de ensino’, para o trabalho de

elaboração conjunta e de produção de conhecimento que se torna possível na dinâmica das interações em sala de aula. (SMOLKA, 2017, p. 25)

Pensar os espaços de elaboração que permearam o ensino remoto implica pensar sobre as possibilidades de trabalho de elaboração do conhecimento, implica questionar os modos de ação das crianças e suas formas de elaboração que se constituíram em um contexto de desafios e (im)possibilidades. Para Góes (1992, p. 337) “é apenas no interjogo das ações que os modos de participação do outro podem ser configurados”, pois as formas de organização das relações interpessoais é que regulam as formas de participação dos sujeitos envolvidos. Se as relações, nesta dinâmica, passam a ser comprometidas, devido à configuração do ensino remoto, consequentemente as ações dos alunos envolvidos serão igualmente afetadas.

Com relação às preocupações e responsabilidades que a escola passou a assumir, retomamos, aqui, na intenção de reafirmar que, além das questões pedagógicas que se apresentavam com urgência, o acesso às atividades através das plataformas tornou-se um indicador para que as famílias conseguissem receber auxílios financeiros, transpondo à educação a ideia de um produto de “troca”. A importância, para as instâncias superiores, era saber se as crianças estavam acessando para que tivessem como garantia o recebimento do auxílio. Para Mendonça *et al.* (2020) “o momento pandêmico deveria proporcionar a nós uma reflexão saudável sobre o motivo de ser de algumas coisas, porém parece-me que apenas agravou a falta de nexos perpetuada nos frios corredores relacionais que uma instituição como a escola deveria ter vencido” (MENDONÇA *et al.*, 2020, p. 41).

Professora Ana: E olha você falou dessa questão de não defender né, *eu também não defendo*, mas se tem uma coisa unânime, dos amigos que eu converso, é que *o Meet foi um canal de atividades muito legais [...]*. (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021)

Professora Ana: Então é uma turminha que vai deixar saudade, sabe?

Pesquisadora: Sim, sim...

Professora Ana: *Eles me ajudaram a, nesse caos, ter um momento de prazer...* (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021)

Professora Ana: [...] então, por isso que *no Meet a gente se realizava um pouco, porque você tinha ali uma fala, uma escrita, uma conversa inicial...* (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021).

Professora Ana: Agora esse desenrolar, realmente foi... eu não previa, eu previa a atividade, era tudo intencional, agora *eles tiveram uma devolutiva muito boa, né? A maioria participava, se não falando, se não aparecendo, mas pelo chat [...]*. (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021)

Diante das diversas contradições que se estabeleceram, no decorrer da pesquisa, nos detemos aqui a discorrer sobre as falas da professora Ana, transcritas acima. Nota-se que, apesar de vivenciar experiências difíceis com relação ao modo de ensino que lhe foi imposto, a professora ainda foi capaz de dizer que, mesmo “nesse caos”, os momentos de encontro com os alunos pelo Meet foram momentos de prazer. Também foi constatado que a plataforma se apresentou como “um canal de atividades muito legais”, possibilitando tentativas de diálogo e interações. De acordo com Vigotski (2018, p.78) “a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação”. A maneira como a professora Ana vivencia o ensino remoto emergencial, condição que lhe foi imposta, diz muito sobre o modo como ela atribuiu sentido a determinada situação. Desta forma, entende-se que a vivência é singular, e o modo como a professora compreende a dinâmica das atividades, a “necessidade” de uso da plataforma, a participação das crianças nos encontros e sua relação com as mesmas é única, e representa, nas palavras de Vigotski (2018, p.78), “o que se vivencia [...] e como eu vivencio isso”.

Para Almeida e Dalben (2020):

A despeito de ser a única opção plausível, dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado, permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 3)

Na tentativa de promover um ensino de qualidade, que atendesse as demandas dos alunos, a professora Ana encontrava, na sala virtual do Google Meet, um meio de (tentar) estabelecer relações pessoais e dar continuidade à aprendizagem escolar, a fim de (tentar) promover o acesso e a elaboração do conhecimento. Tentativa essa que se deu de modo peculiar, através de um olhar atencioso, de uma escuta compreensiva e de um trabalho pedagógico extremamente cuidadoso, que tinha o objetivo de promover o acesso à cultura, ao conhecimento, à informação e à descoberta, e que se tornou viável, não pelo simples fato de dar às crianças acesso ao computador e à internet, ele se tornou viável *em virtude* de um trabalho pedagógico que foi desenvolvido com propósito e dedicação.

Vemos que falar de acesso e participação torna-se um aspecto extremamente necessário e fundamentalmente complexo, embora o acesso não seja garantia de participação.

Professora Ana: [...] a sala de aula tá sendo uma extensão aqui no Meet e vice-versa, então como a gente estava trabalhando a questão dos quadrados, dos retângulos, é... eu continuei matemática, trabalhando geometria. A gente viu bastante coisa, e aí, todo grupo que for na escola a gente vai continuar esse trabalho. Tanto lá, como na plataforma e aqui também, tá bom? Tentando conciliar com outras atividades, também, claro [...]. (Transcrição de áudio durante a aula do dia 18/05/2021)

Na tentativa de promover aproximações significativas e dar continuidade a aprendizagem dos alunos, a professora Ana reforçava a importância do espaço do Google Meet como um meio de extensão dos encontros semipresenciais e do estabelecimento de relações pessoais e coletivas entre os alunos e, mesmo sabendo das dificuldades de transpor a dinâmica da sala de aula para uma plataforma *on-line*, a professora ainda assim era capaz de compreender este espaço como um lugar possível para o desenvolvimento das atividades escolares e para o estabelecimento do contato, mesmo que limitado, entre os alunos e com os alunos.

A oscilação da participação dos alunos pode se justificar “pela própria diversidade da situação de isolamento das pessoas, o que gera condições subjetivas e materiais muito diferentes, demandando mais que a simples tecnologia de ‘entrega’ de conteúdos curriculares” (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 11), vimos que diversos eram os fatores envolvidos, não bastava que os alunos tivessem recurso e acesso, as crianças não estavam, e não deveriam estar preparadas para a dinâmica de um ensino à distância. A professora sempre reforçava a importância da participação dos que estavam ali presentes, mas deixava que os alunos se sentissem à vontade para participar das atividades, o que, muitas vezes, não gerava grandes retornos, porque, mesmo havendo um número significativo de crianças acessando as aulas, poucos eram os que participavam.

Partindo de uma concepção sociointeracionista de educação, sabemos que “o fortalecimento de vínculos, entre sujeito e objeto na sala de aula, é, portanto, socialmente construído e fortemente determinado pelas práticas vivenciadas, face a face” (LEITE; CAMPOS, 2020, p. 141), porém, no cenário de desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar situações em que o fortalecimento de vínculos, tanto entre sujeito-objeto, como entre sujeito-sujeito, foi estabelecido de maneira efetiva, mesmo que remotamente, como veremos nos próximos itens da análise que seguem este capítulo.

É possível perceber que, mesmo havendo espaço e oportunidade para que todos os alunos falassem, o formato da aula remota realmente não colaborava para a participação do coletivo, tendo em vista que, durante a realização de algumas atividades, percebeu-se que eram

praticamente os mesmos alunos que se manifestavam, mesmo que a professora tentasse contornar a situação pedindo que outros alunos contribuíssem ou até mesmo perguntando se esses alunos concordavam ou não com determinadas falas, eram raros os casos em que outros alunos, além dos que sempre participavam, se manifestavam.

Com o retorno semipresencial, a professora chegou a trazer alguns relatos sobre a diferença do comportamento dos alunos no presencial, comparando-os com os encontros *on-line*, dizendo que alguns alunos, que pela plataforma Meet não participavam, na sala de aula, conversavam, faziam leituras em voz alta e participavam das atividades trazendo respostas e questionamentos.

Professora Ana: Por exemplo, a Sam mesmo, os convites que eu fiz pra ler no Meet, ela não aceitou nenhum e ela não tem problema nenhum quando eu falo “Sam, vamos ler?” [referindo-se ao presencial], ela nunca... não é voluntário, *mas quando eu instigo e falo “Sam, vamos ler?” ela lê numa boa, ela fala “ah, tá bom!”*.

Pesquisadora: Que coisa... (risos)

Professora Ana: *A Sop é uma que participa muito da aula, fala o que quer, pergunta... e ela também participava pouco e eu sentia que a Sop era do grupo das que falam [...] aí ela falava sempre que eu perguntava “Sop, você estava lá presente, mas as vezes você sumia, não falava nem tchau”, eu sempre falava isso pra ela [...] ela falava que a conexão era ruim, as vezes ela estava na casa de alguém usando [...].* (Trechos da entrevista realizada com a professora, 2021)

Podemos afirmar que situações como as citadas acima, se deram justamente pelas dificuldades advindas da dinâmica de interação proporcionada pelo uso dos recursos tecnológicos no contexto de uma educação à distância, que não foi extremamente inviável, mas também não foi totalmente possível.

Desse modo, concluímos que a dinâmica do ensino remoto só se faz pertinente “para aqueles que enxergam a educação como uma atividade excludente que, em vez de atenuar, potencializa as desigualdades sociais e econômicas do país” (MAGALHÃES, 2020, p. 1266), pois sua configuração ainda não se faz acessível a todos. Além disso, é impossível defendermos a ideia de educação à distância, ou de ensino remoto, quando nos apoiamos em uma perspectiva teórica que consiste em defender que o desenvolvimento ocorre por relações pessoais mediadas simbolicamente.

4.2 Construção coletiva do conhecimento: relações discursivas em foco

Neste item do trabalho, abordaremos questões referentes ao processo de construção coletiva do conhecimento, tendo a linguagem como foco, pensando modos de elaboração e de atribuição de sentidos pelas crianças na dinâmica das interações discursivas.

Os dados abaixo analisados foram selecionados pensando na possibilidade de articular os conceitos citados acima de maneira mais enfática e específica, tendo em vista a ideia de que “é para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem, que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. E sobre o que o falar faz com o homem” (SMOLKA, 1995, p.13), é que buscamos neste item da análise relatar e compreender os modos de participação das crianças nas práticas sociais permeadas pela discursividade, percebendo as relações de ensino como espaço de confronto e não como um simples processo de adaptação e assimilação de conhecimentos previamente estabelecidos.

Partindo desse pressuposto, procuramos abordar a questão da linguagem como aspecto crucial no processo de construção coletiva do conhecimento, dando ênfase ao que é falado, pensado e significado pelos alunos, na dinâmica da sala de aula, mesmo que de maneira remota.

Ambas as atividades selecionadas para análise se referem a situações em que os alunos precisavam resolver exercícios matemáticos, além de serem propostas que evidenciaram a participação das crianças, os dados nos permitiram vincular a linguagem, em seu caráter discursivo, com a matemática, na tentativa de romper com a ideia de que a matemática e a linguagem pertencem a “lados opostos”. A primeira situação ocorreu no dia 21 de maio, a professora apresentou à turma uma imagem, projetada no computador, com o desenho de algumas caixas de brinquedos (Figura 2), sendo que cada uma delas possuía o número referente à quantidade de brinquedos que continha dentro da caixa. O recurso de imagem das caixas já havia sido utilizado pela professora em um outro momento e com uma outra proposta, onde os alunos deveriam dizer as possibilidades de montar conjuntos de caixa, tendo 15 brinquedos no total. Ao término dessa atividade, ela solicitou então que algum dos alunos propusesse para o grupo um problema matemático usando a mesma imagem das caixas como referência.

A segunda situação apresentada para análise ocorreu no dia 22 de junho e refere-se a uma atividade na qual os alunos deveriam criar uma situação problema para propor ao grupo a partir de um panfleto de materiais escolares, compartilhado e apresentado pela professora. Como na atividade anterior, essa proposta também já havia sido trabalhada pela professora de outra maneira em aulas anteriores.

“Eu contei no dedo!”

Depois de resolver a primeira atividade proposta ao grupo, a professora sugeriu que alguém assumisse o *seu lugar* e apresentasse ao demais alunos uma situação problema utilizando a imagem das caixas de brinquedos.

Figura 2 - Imagem utilizada para realização da atividade



Fonte: Acervo da pesquisadora

Antes de dar início, a professora retomou a proposta a fim de explicar e orientar os alunos sobre *o que* e *como* eles deveriam fazer.

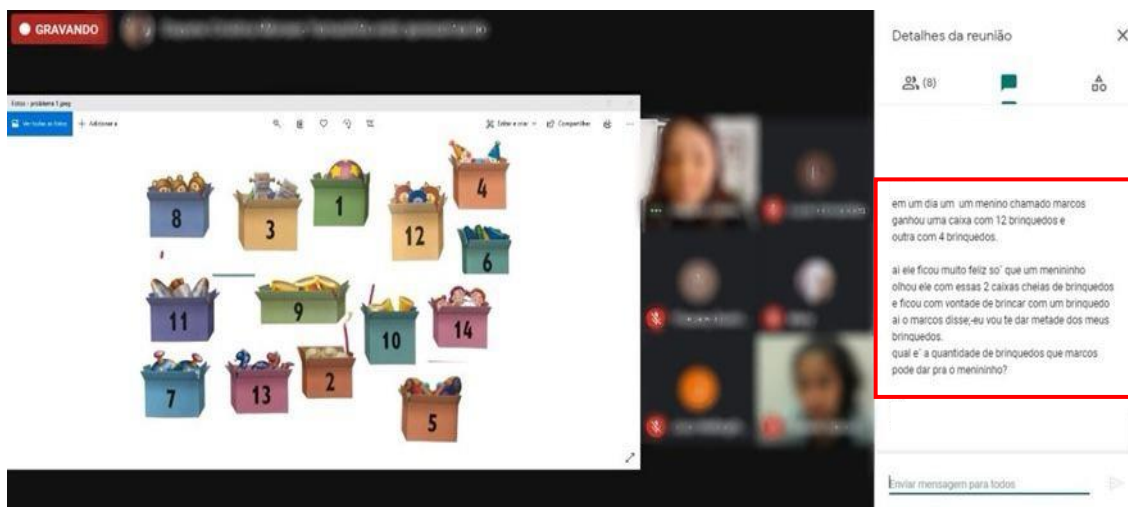
1. **Professora:** [...] eu gostaria que alguém, propusesse aqui pro grupo um problema usando essa imagem das caixas. Quem quer aqui fazer um problema, inventar um problema, escrever aqui no chat pra gente tentar resolver?
2. **Isa¹⁷:** Com os números da caixa?
3. **Professora:** Com essas caixas, com essa imagem. Pra quem está participando poder usar essas caixas aí pra poder resolver. Então vai criar um problema, pode escrever aqui no chat o problema, pensa aí um pouquinho, ou pode ser oralmente mesmo, falando e a gente vai tentar aqui, vê se consegue resolver. Então fica aí o desafio, Jos, a Fra, Tha, Emi, Sam, pensem um problema que dá pra vocês colocarem aqui como desafio pro grupo, que nem eu propus um, certo? Eu fiz esse desafio com vocês, agora eu queria que alguém criasse um problema.¹⁸

Nesse momento, a aluna Isa se manifestou e escreveu no chat o problema que ela havia criado para que os demais alunos pudessem resolver:

¹⁷ Procurando preservar a identidade dos alunos, optou-se por utilizar apenas as três primeiras letras do nome.

¹⁸ Todos os trechos transcritos neste item e no item 4.3 referem-se a transcrições de áudio.

Imagem 8 - Exposição da atividade realizada pela professora



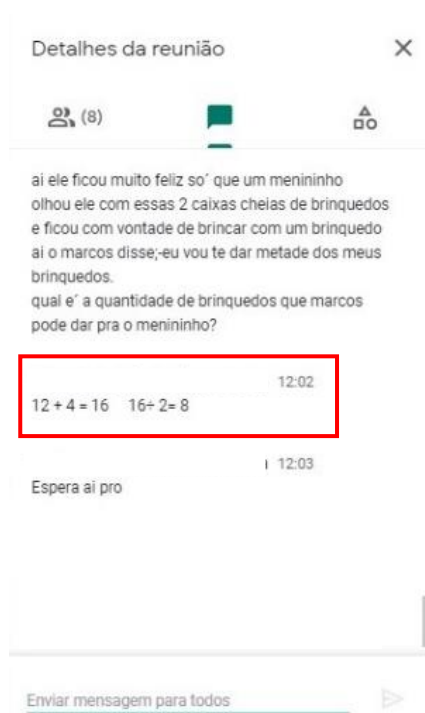
Fonte: Acervo da pesquisadora

Após a escrita do problema no chat, a professora Ana solicitou que a aluna fizesse a leitura do mesmo para os colegas:

4. Isa: Em um dia, um menino chamado Marcos ganhou uma caixa com doze brinquedos e outra com quatro brinquedos, aí ele ficou muito feliz. Só que um menininho olhou ele com essas duas caixas cheias de brinquedo e ficou com vontade de brincar com o brinquedo. Aí o Marcos disse “eu vou te dar metade dos meus brinquedos”. Qual é a quantidade de brinquedos que Marcos pode dar pro menininho?

Seguido da leitura do problema, a professora instigou os alunos a pensar e resolver o exercício proposto pela colega, mas, logo em seguida, deparou-se com uma proposta de resolução do problema escrito no chat do Google Meet por uma outra aluna:

Figura 3 - Resolução do exercício no chat pela aluna



Fonte: Acervo da pesquisadora

5. **Professora:** a Tha colocou aqui no chat o seguinte: doze mais quatro, dezesseis. Quer explicar Tha? Explica pra gente como você pensou.
6. **Isa:** O Marcos tem que dá metade pro menino.
7. **Professora:** Então, a Tha colocou aqui uma solução, só que eu estou vendo se ela explica, é só abrir o áudio e contar pra gente como você pensou. Você colocou duas operações aqui [se referindo ao chat], uma de mais e uma de dividir, certo? Eu queria que você explicasse a maneira como você pensou. Tha? Ou escreva. [...] ou o Jos, alguém que olhou pra isso e quer explicar [...].

Ao colocar para a turma que um aluno deveria criar um problema para que o grupo resolvesse, temos uma mudança significativa na organização da atividade pedagógica e na dinâmica da elaboração do conhecimento, primeiramente, porque os alunos passam a ter a oportunidade de ocupar “o lugar” da professora e, em segundo lugar, porque se reforça a importância de uma organização que valoriza a coletividade e os processos de interação. Desse modo, vemos que o lugar de quem ensina pode ser ocupado tanto pela professora como pelos alunos, de maneira intencional e deliberada. Apesar de propor uma mudança de lugares a serem ocupados, a professora não se isenta do seu papel e continua atuando como mediadora das interações que vão se constituindo a partir da atividade proposta. Ela instiga, chama pelo nome,

solicita e convida os alunos a participarem do modo que se sentissem à vontade, seja através da fala ou da escrita.

A criança, que assume o papel da professora, elabora e propõe ao grupo um exercício, ciente de que ela mesma já deveria ter em mente a própria resolução. Há por parte da aluna Isa uma percepção importante com relação à organização do conhecimento que está sendo elaborado na coletividade da atividade pedagógica e que se concretiza quando, no turno 6, ela enfatiza, “*O Marcos tem que dá metade pro menininho.*”, ao ver que, inicialmente, pela leitura da professora a respeito do exercício resolvido pela colega no chat, constava apenas a soma dos produtos, mas não a resposta final. Nota-se que, na dinâmica dessas interações, evidenciam-se diferentes formas do fazer pedagógico. O lugar da professora não é apenas *da professora*, mas é também *dos alunos* e, apesar de sabermos que há uma especificidade no lugar social da professora, na condição do ensino remoto, esse lugar passou a ser ocupado pela avó, pelos pais, por um irmão, por uma vizinha e, até mesmo, por um amigo que se colocou presente fisicamente, ou não, ressaltando:

[...] uma outra dinâmica em sala de aula, que rompe, quebra o esquema linear e estrito da ‘comunicação pedagógica’. Assim, ao invés de termos: quem – ensina – o quê – para quem – onde, podemos representar as relações de ensino (na escola e fora dela) de outra forma [...] onde os lugares do quem podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer pessoa. (SMOLKA, 2012, p. 60)

A aluna que havia resolvido o exercício no chat, apesar de demonstrar seu interesse e participação ao digitar a resolução, não responde à solicitação da professora, que pedia para que ela explicasse como havia pensado a resolução. Aqui, vemos como as limitações, impostas pela organização do ensino remoto, aparecem de maneira extremamente relevante, pois na ausência física, a aluna encontra no chat um meio de manifestar sua participação, porém de forma ainda muito restrita. O conhecimento vai se elaborando nessa dinâmica, porém de maneira mais limitada, uma vez que a construção das relações de ensino demanda formas de interação e mediação restritas à comunicação verbal escrita.

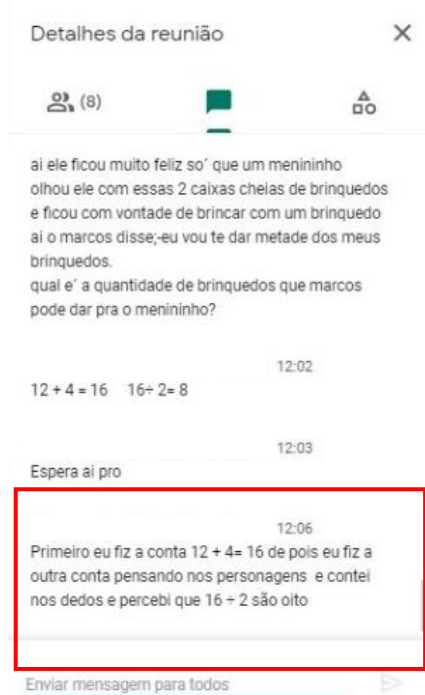
Na ausência do contato presencial, a professora também é impedida de acompanhar o registro das atividades dos alunos no caderno, o que dificulta ainda mais a dinâmica do trabalho pedagógico. Se estivessem presencialmente em sala, ela poderia ver a maneira como a aluna alcançou determinado resultado, tendo em vista que a professora precisa compreender como a aluna pensou para fazer o exercício e a aluna precisa descrever de alguma forma, seja ela oral ou através da escrita, o modo como encontrou determinado resultado. Nessa condição,

a linguagem oral atua na dinâmica das relações, principalmente pelo distanciamento social, como um potente meio de compreensão da ação da criança na construção do seu conhecimento.

Algum tempo depois de ser solicitada pela professora, a aluna opta por escrever, novamente no chat, a maneira pela qual ela pensou a realização da resolução do exercício: “ $12+4 = 16$ $16\div 2 = 8$ ”. Vejamos a seguir:

8. **Professora:** Aí a Tha colocou aqui ó: doze mais quatro, dezesseis. Dezesseis dividido por dois, oito. Eu queria que ela explicasse, mas se ela tá com, às vezes, tá com problema no áudio, tá com vergonha...
- [...]
9. **Professora:** Ela escreveu...
10. **Jos:** Professora?
11. **Professora:** Oi, Jos?
12. **Jos:** Eu concordo com a Tha.
13. **Professora:** Você concorda? Ela escreveu aqui, deixa eu ver que eu não tinha visto: “Primeiro eu fiz a conta doze mais quatro é igual a dezesseis, depois eu fiz a outra pensando nos personagens e contei nos dedos e percebi que dezesseis dividido por dois são oito”.

Figura 4 - Descrição do modo de resolução utilizado pela aluna



Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois de ouvir a leitura realizada pela professora sobre a forma como Tha resolveu o problema, Fra se animou e se dispôs a explicar como ela havia feito.

14. **Fra:** Prô, prô, posso “coisa” aqui? [pergunta entusiasmada]
15. **Professora:** Pode!
16. **Fra:** É assim, como doze é... mais quatro dá dezesseis, aí eu fiz assim coloquei o dezesseis no... eu fiz uma bolinha primeiro, depois eu fiz duas bolinhas, aí eu coloquei uns “coisinho” assim, é... bolinhas pequenas, aí eu fui colocando nos dois, aí eu fui dividindo, aí os dois ficou igual, aí é oito pro Marcos e oito pro menininho.
17. **Professora:** Vocês concordam com a Fra?
18. **Isa:** Sim!
19. **Jos:** Sim!
20. **Professora:** E porque dividido, porque que ela fez dois grupos?
21. **Jos:** Porque são duas crianças que precisam receber.

No contexto da situação observada, temos duas maneiras distintas de elaboração sobre um mesmo problema, uma que é retratada através da escrita no chat e outra que é retratada oralmente, a primeira solucionada através das operações de adição e divisão, enquanto, a segunda, por meio do desenho de “bolinhas”, utilizado para representar a divisão em dois grupos.

Aspectos como estes evidenciam que o processo de elaboração de conhecimento, mesmo que ocorrendo na dinâmica da coletividade, implica modos únicos de apropriação. Para Brito e Fonseca (2017), a experiência cultural dos alunos não se estabelece de maneira linear, desse modo, entendemos que as relações que são estabelecidas entre as crianças e o conhecimento são relações marcadas “[...] por tensões, contradições, disputas e distanciamentos, o que nos obriga a mobilizar uma ideia de apropriação que abra espaço para o contraditório, o (im)pertinente [...]” (BRITO; FONSECA. 2017, p. 550), que abre espaço para a construção de diferentes modos de elaboração e que configuram o que temos chamado de relações de ensino.

Volóchinov (2018, p. 107-108), autor que integra o Círculo de Bakhtin, também nos ajuda a compreender que “todas essas formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas as condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social”, ou seja, as formas de participação e de elaboração das crianças estão sempre vinculadas ao contexto no qual estão inseridas e às suas experiências culturais, e apresentam-se de diversas maneiras. Logo, nota-se que a participação das crianças em práticas sociais permeadas pela discursividade evidenciam diferentes modos de elaboração de conhecimento, permitindo uma construção efetiva e significativa, mesmo que de maneiras distintas.

Por isso, tomamos o conceito de apropriação como um conceito relacional implicado nos diversos modos de participar de uma determinada prática

social, na qual as posições discursivas do sujeito, dependendo do lugar que ocupa nos jogos de poder estabelecidos – ou que ali se vão estabelecendo –, poderão produzir diferentes sentidos. (BRITO; FONSECA, 2017, p. 545)

É possível percebermos que os sentidos produzidos pelas alunas, mesmo que em coletividade, implicam diferentes modos de ação e de compreensão da atividade pedagógica e isso não exclui uma forma nem a outra, pelo contrário, possibilita que duas formas distintas sejam realizadas e aprendidas.

Dando continuidade aos exemplos acima transcritos, apresentaremos abaixo uma outra situação, referente à mesma atividade, na qual um aluno cria um novo problema para a turma:

22. **Jos:** Joãozinho tem três caixas de brinquedo com quantidades diferentes de brinquedos. A primeira caixa tem doze, a segunda tem quatorze e a terceira tem treze. Quantos brinquedos ele tem ao todo?
23. **Professora:** Você falou que a primeira tem doze, a segunda tem quatorze e a terceira?
24. **Jos:** Treze!
[...]
25. **Professora:** E aí quer saber quantos tem no total. Quem pode responder? [...]
26. **Isa:** O prô?
27. **Professora:** Fala!
28. **Isa:** Acho que é trinta e nove!
29. **Professora:** Vamos esperar...
30. **Isa:** Eu contei no dedo.
31. **Fra:** Eu também contei nos dedos.

Nesse outro momento da atividade, uma terceira forma de alcançar o resultado é estabelecida pelas alunas Isa e Fra, a soma *nos dedos*, que é exposta por elas *oralmente*. Conforme Machado (1999, p. 111), “[...] a heterogeneidade dos modos específicos de participação dos sujeitos na produção de sentido e de conhecimento, dos lugares de saber, de conhecimento, das diferentes posições.”, nos ajudam a compreender as relações de ensino nessa dinâmica complexa e heterogênea, que abre espaço para diferentes modos de pensar e de agir, no mundo e sobre o mundo, a fim de rompermos com os paradigmas da chamada “educação tradicional”. Ressaltamos, aqui, a noção de relações de ensino como esse espaço de oportunidade para a construção do conhecimento de diferentes modos, que permite que os alunos se vejam enquanto produtores de conhecimento, onde suas vozes e ações estão em diálogo com o professor.

Nesse contexto, vemos que os alunos se sentem como parte do processo, uma vez que a participação deles é respeitada e valorizada tanto pela professora, como pelos demais

colegas que reafirmam as ações uns dos outros através de falas como, “Eu concordo com ela”. Podemos constatar que, na dinâmica das interações em sala de aula, apresentam-se diferentes modos de participação e elaboração das crianças e essas elaborações implicam diferentes modos de atribuição de sentidos que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Na nossa concepção, o que se ensina, o que se aprende, assim como os modos de ensinar e aprender, estão relacionados a esses diferentes aspectos envolvidos na vida das instituições. É nessa dinâmica que os sujeitos ensinam e aprendem e que se configuram as relações de ensino. (SMOLKA *et al.*, 2007, p.12)

Nota-se, também, que tais relações interpessoais atuam como instrumentos de (inter)regulação das formas de participação dos sujeitos e marcam seus modos de ação, sendo práticas estabelecidas *na* e *pela* linguagem (SMOLKA *et al.*, 2007). Nessa concepção, entendemos a aprendizagem com um processo de apropriação das práticas sociais, que implica necessariamente a participação ativa dos sujeitos envolvidos, reforçando o que temos chamado de *relações de ensino*.

“Agora eu coloquei normal...”

Nesta segunda atividade, a professora propôs que, assim como ela havia criado uma situação problema a partir de um panfleto de materiais escolares, agora era hora dos alunos criarem seus próprios problemas para que os colegas pudessem resolver.

Figura 5 - Panfleto de materiais escolares utilizado para realização da atividade



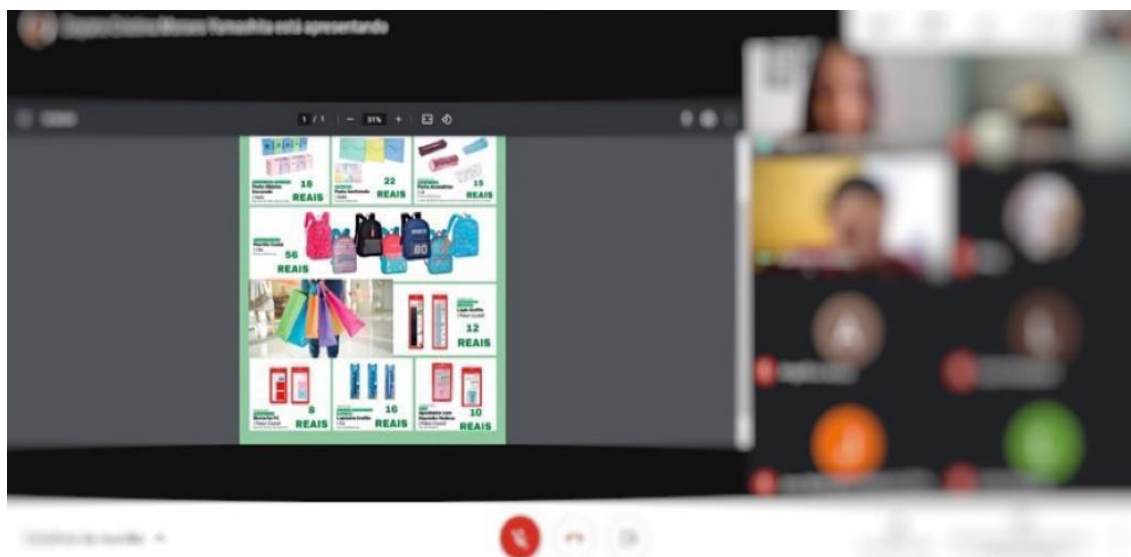
Fonte: Acervo da pesquisadora

A aluna Lar se propôs a realizar a atividade sugerida e decidiu criar um problema para compartilhar com a turma. A professora solicitou que a aluna escrevesse o exercício no chat e em seguida realizasse a leitura do mesmo.¹⁹

1. **Professora:** [...] Júlia pediu para a mãe uma pasta sanfonada, que é esse vinte e dois? De vinte e dois reais, você quis dizer? Ah tá. Então ó, Júlia pediu para a mãe uma pasta sanfonada, de vinte e dois reais, uma mochila costal, cinquenta e seis reais, um porta objeto, dezoito reais, um lápis grafite de doze reais. E aí? Cadê a pergunta do seu problema? Qual é a pergunta pra turma responder?
2. **Lar:** É... pra saber como é... quanto que dá a conta.

¹⁹ A transcrição abaixo será entremeada com representações gráficas que exemplificam o registro que a professora foi elaborando, junto com os alunos, através do Paint, durante seu compartilhamento de tela.

Imagem 9 - Exposição da atividade para os alunos

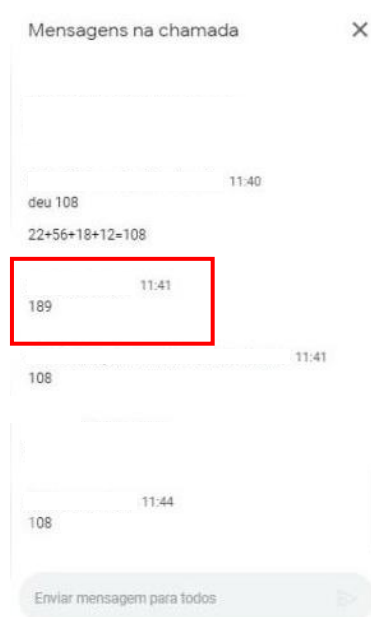


Fonte: Acervo da pesquisadora

Após a leitura, a professora solicitou que os alunos resolvessem o exercício criado pela colega e sugeriu que ou os alunos escrevessem seus resultados no chat ou que abrissem o microfone para explicar como haviam encontrado determinado resultado.

Nesse momento, uma aluna digita no chat que o valor total da compra era de R\$189,00. A professora, de maneira sutil, mas intrigada com o resultado colocado, perguntou se a mesma poderia dizer como havia pensado.

Figura 6 - Resposta da aluna Fra ao exercício proposto



Fonte: Acervo da pesquisadora

3. **Professora:** Tá. Fra, como é que você pensou a sua?
4. **Fra:** É... eu coloquei aqui a dezena e a unidade, eu coloquei o vinte e dois na dezena e na unidade, aí eu coloquei o seis, o cinquenta e seis, aí eu inverti, eu coloquei o cinco na unidade e o seis na dezena, aí...
5. **Fra:** O dezoito eu também inverti, coloquei o um na unidade e o oito na dezena e o doze também, eu coloquei o dois na dezena e o um na unidade. Aí eu fiz a conta, aí deu na unidade: dois, mais cinco, mais um, mais um, dá nove, aí coloquei. Aí, aqui, dois, mais seis, mais oito, mais dois, dá dezoito, aí eu coloquei o um na frente e depois coloquei o oito no meio.
6. **Professora:** É... primeiro, você fez na vertical? É... você fez ela em pé?
7. **Fra:** Eu fiz ela em pé.
8. **Professora:** Porque você disse que inverteu?
9. **Fra:** Porque, é, quando eu fiz o meu irmão disse que tem... é a mesma coisa? Tipo assim, eu coloco o cinco é... na dezena e o seis na unidade?
10. **Professora:** De qual número você tá falando?
11. **Fra:** Do cinquenta e seis, eu inverti, eu coloquei o cinco na unidade e o seis na dezena. Não tem nenhum problema se colocar o cinco na dezena e o seis na unidade?

De acordo com a fala da aluna no turno 9, nota-se que, na ausência física da professora, o irmão se colocou como principal mediador e, mesmo que não tenha concluído sua fala, “[...] é, quando eu fiz o meu irmão disse que tem... é a mesma coisa? [...]”, nos dá a entender que o irmão a instruiu, mesmo que de maneira equivocada, que a inversão da ordem dos números não era um fator relevante para a realização do exercício. Porém, nota-se que ao ser questionada pela professora, mesmo que de maneira sutil, sobre o modo como realizou a operação, a própria aluna questiona a professora se a inversão da ordem seria um problema, demonstrando haver um certo conflito entre a instrução fornecida pelo irmão e o entendimento da aluna com relação à realização da operação matemática.

Depois de ouvir os questionamentos da Fra, a professora colocou para o grupo o problema e solicitou que os colegas expusessem suas opiniões sobre o raciocínio da colega, antes mesmo de apresentar a maneira correta de fazer. Apesar de propor uma breve discussão sobre o modo de elaboração da aluna, é possível perceber que essa prática parece ser recorrente no trabalho pedagógico da professora, pois os alunos expressam suas diferentes opiniões com relação ao raciocínio da colega de forma gentil e respeitosa, abrindo espaço para que os diálogos sejam estabelecidos, constituindo um ambiente de elaboração coletiva. Nas palavras de Smolka *et al.* (2007, p.15), a “escuta da palavra do outro possibilita que uma informação, um caso, uma apreciação, um comentário, seja tomado como objeto de interesse e conhecimento de todos, enquanto a voz do outro torna-se relevante”. Vejamos a seguir:

12. **Professora:** Gente, a Fra tá colocando aqui que ela inverteu os números, porque ela tá perguntando se tem problema. Que que vocês acham?
13. **Isa:** Prô, eu acho que tem problema porque o resultado vai sair outro.

14. **Professora:** Eu vou compartilhar aqui a minha tela...

[...]

15. **Professora:** Eu quero mostrar uma coisa pra Fra. Fra, você tá vendo minha tela?

16. **Fra:** Tô!

17. **Professora:** Só que eu não consigo ver os números, vocês vão falando pra mim? Ó, primeiro eu vou marcar aqui, U de unidade e o D de dezena. Vocês tão vendo minha tela?

18. **Isa:** Sim!

[...]

19. **Professora:** Fra, presta atenção um pouquinho. Falem pra mim o primeiro número que apareceu aí gente.

20. **Isa:** Vinte e dois.

21. **Professora:** É que o vinte e dois tem o dois na unidade e na dezena. Fra, observa só uma coisa.

[...]

22. **Professora:** E pra quem tá com dúvida. Fra, observa aqui, eu tenho vinte e dois. Eu tenho duas vezes o algarismo dois, né? Que é esse símbolo, que marca o dois. Porém, Fra, eles têm ordens diferentes, o que faz com que o valor deles muda. O valor do dois muda conforme a ordem que ele tá. Essa ordem da unidade aqui vale exatamente dois, é o valor absoluto dele, vale dois. Aqui, a dezena tem um outro valor, porque a dezena vale quanto?

	D	U
+	2	2

23. **Isa:** Dez!

24. **Professora:** A dezena vale dez. Certo? Então esse dois aqui, na casa da dezena, vale dez. Se eu tivesse aqui uma dezena ia valer? Dez. Só que aqui Fra, eu tenho duas dezenas. Eu não leio vinte e dois? Então esse dois aqui ele não vale o mesmo que esse daqui da unidade, que é dois, ele vale duas dezenas. Ele vale quanto esse dois da dezena?

25. **Isa:** Vinte!

	D	U
+	2	2

26. **Professora:** Vale vinte. Fala outro número que tem aí gente.

27. **And:** Cinquenta e seis.

28. **Professora:** É, acho que foi o cinquenta e seis que ela falou né? Olha só. Cinquenta e seis, você perguntou se tem problema inverter. Se eu coloco aqui, sessenta e cinco, se eu inverte Fra, olha eu tenho outro número, concorda comigo? Aqui eu tenho cinquenta e seis, que é o número, o valor da mochila, se eu inverte eu tenho sessenta e cinco. Então, agora eu te pergunto: tem problema inverter?

D	U	
6	5	Número invertido
5	6	Valor correspondente ao exercício proposto

29. **Fra:** Tem...

30. **Professora:** Tem problema inverter, por quê? Porque aqui o cinco vale quanto? Cinco dezenas valem quanto?

31. **Fra:** Cinquenta?

D	U
5	6
50	

32. **Professora:** Cinquenta Fra, muito bem! Então aqui eu tenho cinquenta e aqui eu tenho?

33. **And:** Sessenta?

34. **Professora:** Quem falou sessenta? Aqui eu tenho seis unidades, quanto vale?

35. **Isa:** Seis.

D	U
5	6
50	6
5	6

36. **Professora:** Seis! Quem falou?

37. **Isa:** Eu!

38. **Professora:** Tenho cinquenta e seis. E aqui quando eu coloco o seis na dezena, quanto que vale esse seis na dezena, Fra?

39. **Fra:** Sessenta?

40. **Professora:** Sessenta ó! E aqui eu vou ter quanto?

D	U
6	5
60	

41. **Fra:** Na unidade?

42. **Professora:** É, na unidade.

43. **Fra:** Seis.

44. **Professora:** Aqui Fra.

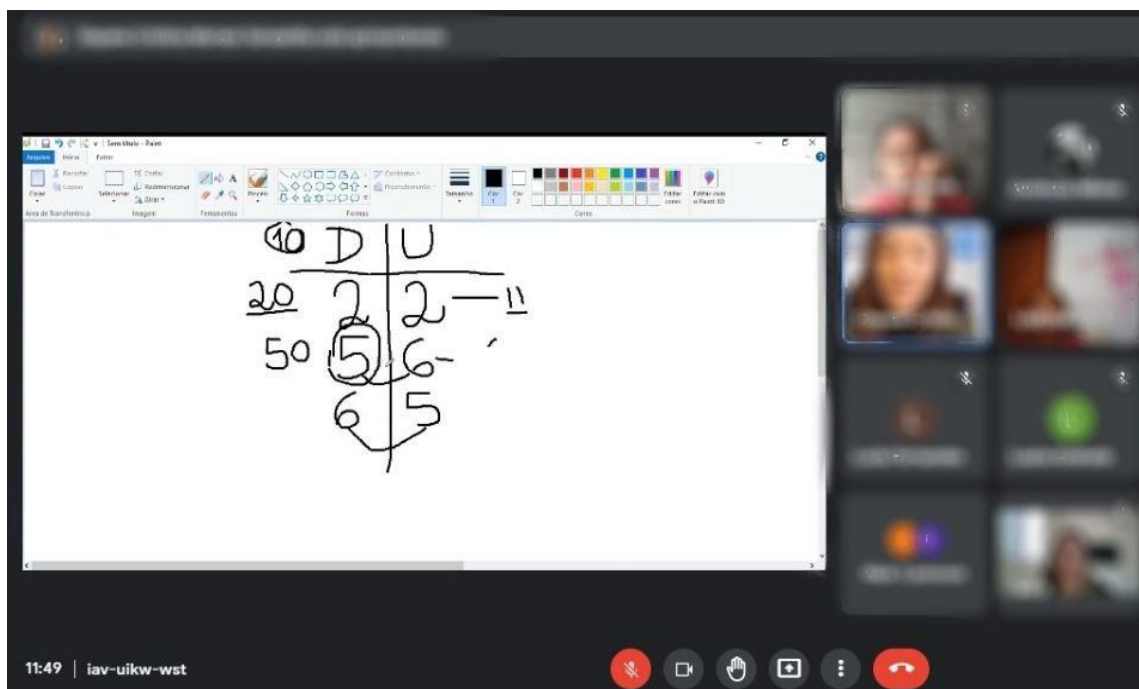
45. **Fra:** Ah tá! Cinco.

D	U
6	5
60	5
6	5

46. **Professora:** Cinco. Ou seja, se você inverteu você tem um outro número, você tem outra dezena, então o resultado, como a Isa falou, vai dar diferente. Entendeu?

47. **Fra:** Sim!

Imagem 10 - Explicação da professora através da plataforma Paint



Fonte: Acervo da pesquisadora

Vemos que, apesar de, aparentemente, o modo de realização do exercício ser uma dúvida apenas da aluna Fra, que se dispõe a descrever seu modo de elaboração com relação à resolução do problema, outros alunos também participam das interações que vão se constituindo no decorrer da explicação da professora, que, com muito esforço, realiza a explicação do exercício através do programa Paint, compartilhando sua tela do computador, de maneira estritamente remota. Vemos também que há um esforço significativo por parte da professora que tenta, não somente explicar o modo de realização do exercício, como também, estabelecer uma relação profícua com os sujeitos envolvidos, na medida em que tenta identificar quem são as crianças que participam da dinâmica respondendo às perguntas conforme solicitado por ela. As falas da professora Ana nos turnos 34 e 36 evidenciam as dificuldades de interação que a plataforma virtual oferece, tendo em vista que ao compartilhar sua tela com os alunos a professora deixa de vê-los. As crianças não percebem a dificuldade e ao responderem “eu”, não compreendem que a professora não consegue identificar quem são as crianças que falam. Aspectos como estes ressaltam ainda mais a impossibilidade de substituir as interações pessoais que se estabelecem face a face, presencialmente, no ambiente escolar.

Os alunos participam de maneira ativa, respondem, dialogam, questionam e escutam a fala da professora, que atua de maneira explícita e intencional, mediando as relações entre as crianças e a elaboração do conhecimento. Nessa dinâmica, não temos somente as

palavras da professora operando enquanto mediadora, o desenho da resolução surge como um aspecto extremamente importante, surge como signo, ou seja, atua também de maneira relevante na relação que se estabelece entre as crianças, a professora e o objeto de conhecimento, uma vez que, nas condições de isolamento social e na dinâmica das relações de ensino a partir do ensino remoto, a fala somente não foi suficiente e a representação da operação matemática surgiu como um fator indispensável, já que, nesse contexto de ausência visual, aquilo que é visível opera de modo significativo.

Partindo do pressuposto de que a mediação é concebida como princípio teórico (SMOLKA; NOGUEIRA, 2008), podemos afirmar que a representação gráfica da operação atua como instrumento técnico-semiótico e medeia a relação entre as crianças, a professora e o conhecimento, de modo que, ao participar das práticas sociais, a criança “internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2008, p. 83), construindo e elaborando seu conhecimento. Oliveira (2020) também reforça que “o trabalho discursivo realizado aqui, sempre em relação, visa dar subsídios para que as crianças se apropriem de uma forma de operar através da linguagem a fim de orientar e organizar o próprio pensamento, visando o domínio deste” (OLIVEIRA, 2020, p. 142).

Logo em seguida, a professora pede que a aluna refaça a conta no caderno. No mesmo instante, ela abre o microfone para dizer que já havia realizado uma nova conta e aproveita para explicar como encontrou o novo resultado.

48. Fra: Agora eu coloquei normal, o vinte e dois, o cinquenta e seis, dezoito e doze. Aí eu contei dois, seis, oito e dois, aí deu dezoito [referindo-se a soma dos números da unidade]. Aí eu coloquei o oito e subi o um. Aí eu contei dois, cinco, um, mais um, aí deu dez [referindo-se a soma dos números da dezena], aí eu coloquei o um na frente e o zero no meio²⁰.

		1	
	C	D	U
		2	2
		5	6
		1	8
		1	2
	1	0	8

49. Professora: Aí, deu quanto? Como é que chama esse número aí?

50. Fra: Cento e oito.

51. Professora: Cento e oito! Entendeu agora as ordens?

52. Fra: Sim!

²⁰ Representação gráfica da operação matemática realizada pela aluna.

No turno 48, a fala da aluna Fra nos traz para reflexão os modos como o conhecimento vêm sendo elaborado e constituído na dinâmica das relações de ensino. A palavra “normal” nos dá a ideia de que existe um padrão e, apesar de acreditarmos em uma educação que privilegia diferentes modos do fazer pedagógico, algumas questões são indiscutíveis, como o caso da posição dos números dentro do sistema de numeração decimal. Uma criança pode realizar uma operação de soma de diferentes formas, mas precisa entender que os números necessitam respeitar suas determinadas posições, como vemos pela explicação da professora Ana. Ao dizer “agora eu coloquei normal” e ao continuar descrevendo seu modo de resolução, vemos que a aluna compreende que existe uma forma correta a ser seguida, para que se encontre determinado resultado. Entende que, nesse caso, os números representam valores distintos de acordo com o lugar em que eles ocupam.

O uso do termo “subi o um”, durante a descrição da soma realizada com os números da unidade, também demonstra um certo domínio do conhecimento por parte da aluna, que entende que, quando os números da unidade ultrapassam nove, é preciso que eu leve a dezena para o lugar da dezena, por isso, entendemos que, quando ela diz que subiu o um, ela na verdade está trocando as dez unidades por uma dezena. Aspectos como esse reforçam a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira linear, mas está em constante oscilação entre o novo e o já aprendido, ocorre no “[...] confronto dos sentidos produzidos nas relações com os outros e na história das relações com os outros” (BRITO; FONSECA, 2017, p. 544-545).

Ao discorrermos sobre o processo de construção do conhecimento de maneira coletiva, compreendemos que os modos e as formas de elaboração se apresentam de maneira distinta dentro de uma mesma situação e isso permite que diferentes modos de fazer sejam aprendidos e compartilhados pelos alunos.

A busca de compreensão e de conhecimento que acontece nas relações, vai assim ganhando outros contornos, da parte de quem ensina, da parte de quem aprende. É nesse confronto e na diversidade de dizeres, silêncios, sentidos e saberes, que se configuram os espaços de inter(in)compreensão, tão característicos nas relações (de ensino). (SMOLKA *et al.*, 2007, p. 33)

No contexto acima apresentado, vemos que o espaço das relações destinado ao compartilhamento de ideias permite que os dizeres dos alunos sejam expressados e respeitados, tanto pela professora como pelos demais colegas, e “é na esfera da comunicação que as crianças encontram possibilidades de trocas verbais permitindo com que a consciência desperte e comece a operar” (SMOLKA, 1993, p. 10). Ou seja, ao defendermos a ideia do conceito de

significação como conceito relacional (BRITO; FONSECA, 2017), enfatizamos a importância e a necessidade de participação do sujeito em práticas sociais, para que assim a criança possa se constituir enquanto sujeito histórico e social.

Na ausência física da professora, devido às condições impostas pelo ensino remoto, a linguagem torna-se um instrumento crucial na elaboração e na descrição do raciocínio, possibilita pensarmos sobre a própria relação entre linguagem/pensamento e nos sentidos que vão sendo atribuídos pela criança na elaboração do conhecimento matemático, levando em consideração a dinâmica das interações que vão sendo estabelecidas. Logo, vemos que “a linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um ‘instrumento’ de comunicação, à transmissão de informação; conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e ‘fora’ (ou além) dela” (SMOLKA, 1995, p. 20), sentidos esses que se constituem na interação social, mas que se tornam únicos e irrepetíveis para cada sujeito.

Outro aspecto importante que o trecho acima transcrito nos permite discutir é a própria ideia de uma perspectiva discursiva sobre as relações de ensino, tendo em vista que “do ‘ensino’ da professora, então, não resulta, necessariamente, o ‘aprendizado correto’ do aluno. Há um espaço para a elaboração individual da criança” (SMOLKA, 2012, p. 57), que ocorre no espaço das relações discursivas e que se configuram através delas. Nesse espaço, as elaborações vão se constituindo gradativamente, algumas são possíveis de serem explicitadas, quando os alunos expõem seus modos de pensar, outras acabam ficando inacessíveis à professora, já que a plataforma digital restringe o contato com os alunos.

Os dizeres e a elaboração da aluna “mas, é a mesma coisa?”, “não tem nenhum problema se colocar o cinco na dezena e o seis na unidade?” implicam modos de conhecer que se configuram no coletivo, mas se constituem de maneira individual e é através da mediação da professora, deliberada e intencional, que a criança é capaz de reformular, agora de maneira correta, o que foi anteriormente elaborado por ela mesma.

Então, do ponto de vista bakhtiniano, a fala da professora não estaria simplesmente tentando abrir espaços para verificar se o que disse foi compreendido. Parece que o que se constitui é um movimento discursivo que vai propiciando uma resignificação do já-dito, experienciado, compartilhado. (MACHADO, 1999, p. 98)

Podemos concluir que as relações de ensino, quando se configuram como práticas sociais que privilegiam aspectos dialógicos e discursivos, atuam como espaço de elaboração e produção de sentidos pelos alunos, implicando a constituição do sujeito psicológico, histórico e cultural.

Por isso, aos nos referirmos ao conceito “relações de ensino”, compreendemos a atividade pedagógica enquanto:

trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência, que implica incansáveis gestos indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar.... Um trabalho nas margens ou espaços de (não)co-incidências, na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento, que produzem tantos sentidos diversos quanto lugares comuns. (SMOLKA, 2010, p. 128)

A fim de superarmos interpretações equivocadas, procuramos ressaltar a escolha do termo e seu significado, dentro deste trabalho, enquanto lugar de evidência da atividade pedagógica, como espaço de compartilhamento e produção de conhecimento, como lugar de atuação e ação dos alunos, onde seus dizeres e até mesmo seus “não dizeres”, apontam para diferentes modos de ser, agir, pensar e refletir no mundo e sobre o mundo.

4.3 A dinâmica das relações de ensino

Nesta seção do capítulo, pretendemos discutir a dinâmica das relações de ensino, com ênfase no papel da mediação pedagógica como meio de promover diferentes modos de elaboração e atuação dos alunos no processo de elaboração do conhecimento, tendo em vista as relações e interações que vão sendo construídas no contexto da sala de aula, sendo esta a sala do Google Meet.

A proposta de atividade apresentada neste item foi sugerida pela professora aos alunos, sendo ela a realização de um texto coletivo. Para realizar a atividade, a professora apresentou aos alunos alguns elementos que poderiam compor o enredo do texto coletivo, sendo eles: *os personagens* – uma família muito esquisita, três amigos, um mágico e seu coelho da cartola, um cachorro bravo, outro de escolha do grupo; *o lugar* – o topo de uma montanha, um elevador muito apertado, um parque de diversões, uma floresta, outro de escolha do grupo; *a ação* – testemunhar alguma coisa, comer algo que não vai fazer bem, receber uma estranha ligação, passear de bicicleta, outro de escolha do grupo; e *o complemento* – chega um carro de polícia, um homem barbudo sai correndo, uma bomba vai explodir em 60 segundos, alguém grita “saíam todos daqui, já!”, outro de escolha do grupo, apresentados e projetados pela professora da seguinte maneira.

Figura 7 – Elementos para construção do texto coletivo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os elementos sugeridos pela professora atuaram como norteadores no processo de escrita coletiva, orientando os alunos sobre a forma e o conteúdo do texto que seria escrito. Com relação a esse momento, podemos notar que a atuação da professora é intencional e deliberada, orientada para uma proposta específica que, no entanto, permite múltiplas maneiras de ser organizada e elaborada pelos alunos.

Além disso, o uso da escrita coletiva e a dinâmica das atividades coletivas configuram-se como aspectos que eram cotidianamente utilizados pela professora em sala de aula, quando as atividades ainda aconteciam presencialmente, uma vez que ambos os aspectos fazem parte da pedagogia Freinet, pedagogia esta que vem sendo utilizada como base teórica para a prática pedagógica de diversas professoras e professores dentro da instituição pesquisada.

Depois de realizar a leitura de todos os elementos que iriam compor o texto coletivo, a professora solicitou que os alunos votassem nas opções desejadas. Em seguida, selecionou os elementos de acordo com o resultado da votação para que a escolha e realização da atividade fosse feita de maneira coletiva e democrática, o que se apresentou como uma característica marcante na prática pedagógica da professora.

“Todo mundo tem que contribuir, tá bom?”

Depois de realizar a votação dos elementos que iriam compor o enredo do texto, a professora retoma com os alunos as opções escolhidas e que iriam orientá-los na escrita do texto coletivo, dando ênfase ao processo de construção da narrativa que deveria apresentar, em suas palavras, “começo, meio, fim”.

No primeiro item do capítulo das análises, discorremos sobre o espaço do Google Meet como lugar do coletivo, na tentativa de explicitar as diversas implicações desse espaço que se constituiu através de uma plataforma virtual. O que denominamos aqui como escrita coletiva diz respeito ao modo como a professora propôs a realização da atividade, que tinha como objetivo fazer com que os alunos, que estavam presentes, participassem da elaboração do texto em diálogo uns com os outros, através das trocas e (das tentativas de) interações, mesmo que de modo mais limitado, se comparado ao que poderia ser produzido presencialmente, quando as crianças se encontram presencialmente.

1. Professora: Esse é um texto livre coletivo²¹ [...] tem que ter: três amigos, vai acontecer numa floresta, vai comer algo que não vai fazer bem, aqui diz “comer algo que não vai fazer bem”, mas não necessariamente precisa ser os três amigos, a gente pode colocar outro personagem e de repente escolher uma outra coisa, tá? E vai chegar um carro de polícia, tá bom? Então, com essas informações a gente tem que agora cos-tu-rar o texto, né? A gente tem que fazer um texto com começo, meio, fim [...]

Alguns dias após a escolha dos elementos que iriam compor a narrativa, a professora dá início à atividade de escrita coletiva. Inicialmente, retoma a proposta da atividade e os elementos que haviam sido escolhidos pelos alunos em votação:

2. Professora: [...] então a gente tem que ter isso em mente, os três amigos, uma floresta, comer algo que não vai fazer bem e chega um carro de

²¹ O texto livre se configura como um dos instrumentos pedagógicos utilizados pela pedagogia freinetiana e tem o objetivo de atuar no processo de alfabetização das crianças.

polícia. Tá bom? E ó, eu quero todo mundo participando, não pode ficar uma pessoa só falando sozinha não, todo mundo tem que contribuir, tá bom?
[...]

3. **Professora:** [...] vamos lá! Alguém já tem alguma ideia de como a gente pode começar? Ó, tem três personagens. Eu vou dar a sugestão da gente dar nome pra esses personagens.

Diante da situação observada, optamos por realizar alguns recortes que pudessem melhor articular a proposta de pesquisa apresentada, na tentativa também de atender aos objetivos da pesquisa, portanto nos atentaremos aos modos de ação da professora com relação aos alunos na dinâmica interativa e dialógica que se constitui neste contexto de aula.

Tendo em vista a atividade que foi proposta e as falas da professora transcritas nos turnos 1, 2 e 3, podemos ressaltar alguns aspectos importantes que surgiram antes mesmo do início da elaboração da escrita coletiva e que salientam a ideia de que “o conhecer envolve mediação pelo outro e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados” (GÓES, 1995, p. 23), envolve um constante movimento de interação e de elaboração, que se constitui de modo dialético, através das diversas vozes que dialogam na atividade pedagógica.

Antes de discorreremos sobre os modos de atuação e de mediação da professora, é importante ressaltarmos que o processo de elaboração da atividade de estruturação do texto permite-nos notar que existe um alto domínio de conhecimentos tecnológicos por parte da professora, além de uma preocupação com os aspectos visuais, que chamam a atenção pelas cores, pela fonte utilizada e pelas figuras representadas (Figura 7) para a realização da escolha dos elementos que iriam compor a narrativa. É possível afirmarmos também que, nessa dinâmica, os elementos visuais atuaram de modo significativo na mediação entre as crianças e o objeto de conhecimento, servindo de auxílio e suporte para a construção do texto coletivo.

Quanto à ação da professora, é possível perceber seu cuidado com relação à participação dos alunos: mesmo sabendo das dificuldades impostas pelo formato da aula remota, há um significativo esforço da professora em trazer todos os alunos para a dinâmica e de captar a atenção das crianças para a realização e participação na atividade, constituindo o que Werstch (2007) denomina como mediação explícita. Baseado nos pressupostos teóricos vigotskianos, o autor aponta para o fato de que:

a mediação é explícita em dois sentidos. Primeiro, é explícito no fato de que um indivíduo, ou outra pessoa que está se dirigindo a esse indivíduo, introduz aberta e intencionalmente um ‘meio de estímulo’ em um fluxo contínuo de atividade. Em segundo lugar, é explícito no sentido de que a materialidade dos

meios de estímulo, ou signos envolvidos, tende a ser óbvio e não transitória.²²
(WERTSCH, 2007, p. 180, tradução nossa)

Existe também uma tentativa de formular um espaço do/para o coletivo, que se configura de maneira distinta para cada aluno, tanto para os que estão presentes, quanto para os ausentes, que, apesar de disporem desse espaço, não acessam e não participam dos encontros. Há um coletivo que se expressa de modo dinâmico, também para os que estão presentes, através da participação de poucos alunos, que se expressam durante as solicitações da professora. Há a configuração de um coletivo que poderia ser de todos, mas que também não é de ninguém.

4. **Isa:** O prô?
5. **Professora:** Oi!
6. **Isa:** [...] os três amigos é, um podia se chamar Pedro, o outro Luiz e outro Paulinho.
7. **Professora:** Só meninos?
8. **Isa:** É!
9. **Professora:** E vocês? E os outros tem sugestão pros nomes?
10. **Lar:** Eu concordo com ela...
11. **Professora:** Pode falar Emi!
12. **Fra:** Podia ter uma menina.
13. **Professora:** A Fra sugeriu uma menina, eu falei Emi, mas foi a Fra.
14. **Emi:** Podia ter uma menina e que ela se chamava Malu.
15. **Professora:** Então ó, duas já sugeriram uma menina! E os outros? Jos, Sam, Tha, a Ran o Hug...
16. **Isa:** O prô, então, podia ser Paulinho...
17. **Ran:** Uma menina que chama Lúcia.
18. **Professora:** Então já temos sugestão aí de Lúcia, Malu... Quais os nomes que você falou Isa, de menino?
19. **Isa:** É, podia ser assim...
20. **Professora:** Pedro, Sara e Malu. A gente colocou ali três personagens, mas se o grupo decidir pode ter três, quatro, é pode ter mais que três, pode ser também Pedro, Sara e Malu, como sugeriu a Sam [pelo chat], vocês gostaram?
21. **Isa:** Sim!

Com base nos trechos acima citados, percebemos também como a mediação da professora implica possibilidades de participação dos alunos, na manifestação e na elaboração de suas ideias e opiniões. A fala da professora e seu modo de conduzir a atividade possibilita que os alunos arrisquem diversos dizeres, permitindo que o espaço de elaboração seja efetivamente viável. Nessa dinâmica, a professora articula as diversas opiniões dos alunos que

²² “The mediation involved is explicit in two senses. First, it is explicit in that an individual, or another person who is directing this individual, overtly and intentionally introduce a ‘stimulus means’, into an ongoing stream of activity. Second, it is explicit in the sense that the materiality of the stimulus means, or signs involved, tends to be obvious and nontransitory” (WERTSCH, 2007, p. 180).

vão surgindo e coloca para o grupo a decisão da escolha, de modo que todas as sugestões se tornam relevantes, mesmo não sendo todas elas escolhidas.

Vemos que as palavras da professora medeiam e orientam a atividade dos alunos, que participam de maneira autoral. O modo de dizer da professora configura formas de mediação e de orientação que ampliam o espaço para os alunos. As falas da professora nos turnos 9 e 15 demonstram que é através da mediação deliberada e intencional que os alunos encontram espaço para dialogar e interagir, orientados para um propósito final, neste caso, elaborar conhecimentos a respeito de uma produção textual. O espaço dos “outros” torna-se o espaço de todos, mas que, infelizmente, é ocupado por alguns poucos alunos que se comunicam e dialogam com a professora, dentro das (im)possibilidades do ensino remoto.

Nesse movimento, a professora sugere, orienta, apresenta, direciona e confirma as ações das crianças, e suas ações constituem a forma como elas podem participar do processo de elaboração. Logo, podemos “[...] ressaltar que, na identificação de modos de participação do outro, é imprescindível considerar a ação da criança, pois também dela depende necessariamente a forma como a interação transcorre” (GÓES, 1993, p. 2).

Percebe-se que existe, por parte da professora, o reconhecimento da importância da participação dos alunos, tendo em vista que ela sempre tenta reforçar a participação dos “outros”, que são aqueles que estão presentes, mas não participam ativamente, o que constitui um dos grandes problemas, já apresentados anteriormente, com relação ao uso de plataformas *on-line* na condução da atividade pedagógica.

Apesar de a professora possibilitar formas de participação e permitir que conhecimentos sejam coletivamente elaborados e construídos, é preciso reconhecer que este modelo de ensino não é um meio viável para todos, pois mesmo dando ênfase à necessidade de participação dos alunos enquanto coletivo, notamos que a participação efetiva acaba sendo possível apenas para uma pequena parcela, como podemos observar pela troca de diálogos que ocorre entre, praticamente, os mesmos alunos. Vemos que a forma de organização da atividade permite que todos tenham espaço para participar e sugerir, mas o modelo de ensino no qual os alunos foram submetidos impede que tal situação seja possível a todos, já que a presença nos encontros *on-line* não corresponde à participação de todos os alunos.

Abaixo, observaremos um outro trecho referente ao momento da escolha do cenário no qual a história ocorreria:

22. **Professora:** [...] então vamos lá! E aí vai ser o que? Vai ser dia, vai ser tarde, vai ser noite? Como é que a gente começa? Era uma vez...
23. **Lar:** Pode ser tarde!

24. **Professora:** Tarde? Em uma tarde?
25. **Isa:** É!
26. **Professora:** Concordam com a Lar? Pode ser em uma tarde?
27. **Fra:** Pode!
28. **Isa:** Sim!
29. **Professora:** Então vamos lá! Vamos numa, né? Ó, letra maiúscula então, N maiúsculo, numa tarde, não esqueçam ó, eu vou estar relembando só pra gente não se perder, não esqueçam que a gente tem que falar, tem que aparecer floresta, tem que aparecer que alguém passou mal, comeu alguma coisa que fez mal, tem que aparecer...
30. **Hug:** Pode ser comeu uma maçã envenenada.
31. **Professora:** Nossa, que trágico! Eu gostei, mas calma...
32. **Emi:** Igual da Branca de Neve.
33. **Professora:** Eu só relembrei, tá? Só pra gente não esquecer. Então, numa tarde, ficou três ou quatro amigos? Eu esqueci... quatro né?
34. **Fra:** Uhum!
35. **Professora:** Numa tarde os quatro amigos, dois pontos [...] numa tarde os quatro amigos, dois pontos pra gente citar os amigos. Atenção agora que como a gente vai escrever nome, a Sam colocou lá [referindo-se ao chat] Sara, Malu e Lucca, com letra minúscula, mas como é nome, substantivo, a gente vai usar letra maiúscula pra escrever, tá bom? Pedro, Sara, ó tá vendo que eu tô separando os nomes com vírgula? Essa vírgula tá pequenininha mas é uma vírgula, tá?
36. **Isa:** Tá!
37. **Professora:** Pedro, Sara, Malu como a gente vai falar o último nome, eu posso usar o “e”. E Lucca.

Nota-se, aqui, que os dizeres dos alunos e os dizeres da professora, mediados pelo uso da linguagem, permitem que as ideias possam se constituir coletivamente e que novas significações sejam apropriadas.

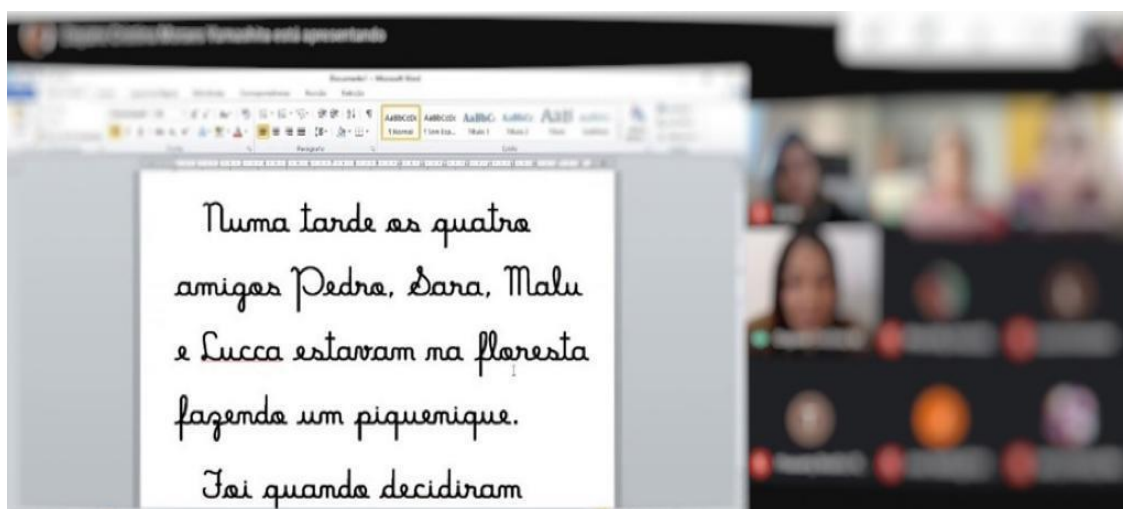
A dinâmica da relação professora/alunos e alunos/alunos é fundamental no estabelecimento de situações que proporcionem uma aprendizagem significativa e colaborativa, as interações e os diálogos produzidos pela mediação intencional da professora permitem que diferentes modos de atribuir sentido sejam apresentados, fazendo com que os alunos se desloquem para diferentes lugares, como vemos nos turnos 30 e 32. A cultura encontra-se totalmente vinculada à vida e à educação. Nos turnos em que os alunos se referem a história da “Branca de Neve”, vemos como os itens que fazem alusão às histórias encontram-se impregnados na cultura e já são incorporados pelos alunos, que propõem, talvez não intencionalmente, uma intertextualidade extremamente significativa.

A participação das crianças e seus modos de elaboração do conteúdo do texto nos dizem muito sobre seus modos de participação nas práticas sociais. As informações apresentadas pelos alunos refletem o conteúdo de suas vivências, pois a criança é capaz de trazer para a atividade escolar informações das quais ela se apropriou anteriormente. As palavras dos alunos integram seus modos de agir e de compreender, permitindo que a

participação na elaboração ocorra de maneira significativa. Para Smolka e Nogueira (2008, p. 92 e 93), “é pela/na linguagem que é possível criar a cena, disputar as posições, instituir relações, construir o enredo, assumir vários papéis, experienciar o lugar do outro, (re)formular as regras. É pela linguagem que se torna possível o exercício – compartilhado – da imaginação”, nessa dinâmica, as histórias perpassam a elaboração da atividade pedagógica e contribuem para a constituição do processo imaginativo e criativo das crianças, no qual elas *imaginam, combinam, modificam e criam algo novo* (VIGOTSKI, 2009).

Além da oportunidade de dar “asas à imaginação”, a dinâmica da escrita coletiva, mediada, possibilita um trabalho significativo sobre o uso e o funcionamento da linguagem, tendo em vista o trabalho com questões de gramática e ortografia que emerge a partir de uma atividade dinâmica. Essa situação permite que os alunos possam também elaborar sentidos e significados sobre o uso da letra maiúscula e da noção de substantivo, como é possível observar no turno 35, partindo da necessidade do uso da escrita e não, de maneira arbitrária, apenas pelo simples fato de que devem saber como se escreve corretamente.

Imagem 11 - Elaboração do texto coletivo



Fonte: Acervo da pesquisadora

38. **Professora:** [a professora estava conversando sobre os aspectos gramaticais e, então, solicita que retomem a elaboração do texto] Vamos voltar pro texto? E aí gente? “Numa tarde, os quatro amigos Pedro, Sara, Malu e Lucca”, o que que eles fizeram?
39. **Isa:** Um piquenique?
40. **Professora:** Não esqueçam que tem a floresta hein!
41. **Isa:** Então, um piquenique na floresta.
42. **Lar:** O que você acha se eles se perderem na floresta?
43. **Professora:** Mas calma, olha, a gente falou “numa tarde, os quatro amigos Pedro, Sara, Malu e Lucca”, agora a gente vai apresentar o lugar? É isso?

44. **Isa:** É!
 45. **Lar:** É!
 46. **Professora:** Então a gente vai colocar que eles estavam na floresta ou eles
 47. **Isa:** Fazendo um piquenique.
 48. **Professora:** Ah, então eles já estavam na floresta, né?
 49. **Isa:** É! Aí depois a gente pode usar a ideia da Lar pra botar que eles se perderam... depois que fez o piquenique.
 [...]
 50. **Isa:** A gente pode botar é, um ponto e aí a gente escrevia assim, foi quando eles foram ver a floresta, como era e aí eles se perderam, só que um amigo, pode ser qualquer um, não se perdeu. Aí ele chamou a polícia pra procurar eles.
 51. **Professora:** Ó a Isa já deu um bom encaminhamento aí, de uma boa parte. E aí? Vão ajudando ela a pensar [...].

No trecho acima transcrito, temos novamente um exemplo de como a educação e a cultura encontram-se extremamente alinhadas. No turno 42, ao propor que, na história, os amigos poderiam se perder na floresta, podemos afirmar, novamente, que há uma alusão aos elementos das histórias infantis já conhecidas pelas crianças, em que os personagens se perdem na floresta, como é o caso da história “João e Maria”, “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outras diversas narrativas, que encontram-se impregnadas no repertório cultural das crianças e que fazem parte do repertório histórico de enredos que são comumente apresentados às crianças desde muito pequenas. Nesse caso, é possível percebermos como as crianças agem de maneira ativa e se apropriam e reelaboram, de modo pertinente, aspectos da cultura, recombinao elementos já conhecidos para construir uma nova história em um novo contexto.

O processo criativo, para Vigotski (2009), está atrelado a dois aspectos sumamente importantes, a relação que se estabelece entre a imaginação e a realidade. O processo criativo das crianças está estritamente relacionado ao acúmulo de experiências, de modo que a realidade vivida é a base para o material criador das crianças. Para Vigotski (2009, p. 22), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Também é possível, a partir do trecho acima, retomarmos os dizeres da professora na tentativa de compreender como esses dizeres implicam a formulação das ideias por parte dos alunos. Percebe-se que a fala da professora orienta a realização da atividade como: “Vamos voltar pro texto?”, “Agora a gente vai apresentar o lugar? É isso?”. Tais falas possibilitam que a atividade continue sendo mediada intencionalmente e direcionada para um determinado fim,

sendo ele o de construir uma narrativa, ao mesmo tempo, notamos que a participação dos alunos ocorre de maneira efetiva, na dinâmica das relações que são estabelecidas pela prática pedagógica da professora.

52. **Professora:** E aí? A gente conta que alguém passou mal agora, que encontrou alguma coisa no caminho e resolveu comer?

[...]

53. **Ran:** Daquele da polícia e da coisa envenenada?

54. **Professora:** A polícia dá uma coisa envenenada para as crianças?

55. **Ran:** Não, aquele lá que você acabou de falar?

56. **Professora:** Que alguém vai encontrar alguma coisa envenenada? É isso?

57. **Ran:** É, pra comer a noite. Aí vai, aí ele acha uma árvore que é envenenada, aí ele come, aí eles desmaiam, aí grita socorro e aí polícia vem.

58. **Professora:** Ah, essa é a ideia da Ran, então, vamos escutar a Fra agora.

59. **Fra:** Assim, aí o Pedro viu uma coisa na árvore, uma fruta e ele tava com muita fome e decidiu pegar e a Malu foi seguindo o caminho. Aí ele foi pegar em cima da árvore e ele pegou, só que quando ele viu tava muito alto e ele soltou da árvore e desmaiou, caiu no chão e desmaiou.

60. **Professora:** Certo! Essa foi a ideia da Fra, agora a Lar.

61. **Lar:** Eu pensei que eles te pegado uma frutinha do chão que não é, não fosse pra come, só que eles comeram e passaram mal.

62. **Isa:** O prô, eu pensei que eles, a Malu e o Pedro viram uma árvore que tinha umas frutas que pode inventar qualquer nome e aí essas frutas, uma delas, que foi o Pedro que pegou, tava estragada e ele não podia comer, só que ele não prestou atenção e como ele tava com muita fome comeu e ele passou mal e aí a Malu procurou o Lucca e a Sara e aí pra falar pra eles que o Pedro passou mal e eles chamaram a polícia.

[...]

63. **Professora:** Olha eu acho que nas sugestões de vocês, todas falaram que eles vão comer uma fruta que fez mal, a da Ran tem uma diferença que ela falou que a fruta está envenenada, que alguém antes passou e deixou por ali uma fruta envenenada. A Lar, a Isa e a Fra, não falou sobre envenenamento, disse só que a fruta não fez bem, e aí agora a gente precisa decidir e decidir quem foi, porque ó: dois foram pra um lado e os outros dois foram pro outro. Qual das duplas que vão encontrar esse alimento e passar mal?

[...]

64. **Professora:** Vai ser envenenada a fruta ou vai estar estragada só?

65. **Isa:** Não, porque eu acho que não existe.

66. **Lar:** Eu acho que é melhor que eles comeram a fruta do chão e passaram mal.

67. **Professora:** Uma fruta que estava estragada, né?

68. **Isa:** É, não precisa ser dá árvore, pode ser igual a Lar falou, aí o Pedro comeu essa fruta do chão e a Malu viu que ele passou mal e foi procurar o Lucca e a Sara e eles chamaram a polícia.

Como podemos perceber nos trechos acima, a mediação da professora orientada para a organização das diversas ideias e opiniões que surgem através da fala dos alunos, possibilita a dinâmica da construção do texto de maneira efetivamente coletiva, portanto, “[...] fica difícil falar na ‘evidência’ de UM sentido. Pois se as palavras condensam múltiplas vozes,

elas fazem também circular outros múltiplos sentidos que se dispersam e não são evidentes” (SMOLKA, 1995, p. 21). Com base em Vigotski, entendemos que o desenvolvimento cultural depende dessa participação ativa, que possibilita o acesso às formulações da cultura. Nesse contexto, ressoam as vozes do que está posto na cultura, a relação entre as condições concretas e a própria criação da história, que ocorre através do modo como as crianças recombina as histórias infantis com suas vivências, como vemos nos trechos: “Daquele da polícia e da coisa envenenada?”, “Eu pensei que eles te pegado uma frutinha do chão que não é, não fosse pra come, só que eles comeram e passaram mal”, “O prô, eu pensei [...] que foi o Pedro que pegou, tava estragada e ele não podia comer, só que ele não prestou atenção e como ele tava com muita fome comeu e ele passou mal”, “Vai ser envenenada a fruta ou vai estar estragada só? Não, porque eu acho que não existe”, no qual as crianças propõem, elaboram, opinam e constroem a história na intertextualidade das diversas ideias que vão surgindo. Nota-se que é a dinâmica das interações discursivas que proporcionam a elaboração dos sentidos pela criança e a construção do conhecimento, bem como a constituição dos aspectos imaginativos, que ressoam de modo significativo.

Vigotski (2009), em seu livro “Imaginação e criação na infância”, nos fala sobre a necessidade de ensinarmos as crianças a escreverem, partindo do pressuposto de que um bom escritor é aquele que tem a oportunidade de escrever sobre o que lhe interessa, sobre temas e assuntos que lhe são familiares, portanto, ressaltamos a importância de um trabalho pedagógico intencional, que tenha seus objetivos expostos de maneira clara para que as crianças possam ter espaço para aprender e se desenvolver.

Desse modo, a imaginação torna-se um processo muito importante, pois na dinâmica dialógica e interativa, ela redimensiona a experiência dos sujeitos, já que permite que o outro tome conhecimento ou imagine algo que nunca viu ou que nunca vivenciou, “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência história ou social alheias” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

No contexto acima apresentado, a professora é capaz de proporcionar espaços de discussão e interação entre os próprios alunos, ao mesmo tempo em que não se isenta do seu papel enquanto principal mediadora, possibilitando que os alunos elaborem novas significações a partir das ideias e sugestões dos colegas com quem estão tendo a oportunidade de dialogar.

Desse modo, a escrita não é apenas um ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação.

Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p. 60)

O papel da professora é de extrema importância, na medida em que sua fala organiza as demais falas e permite que as ideias de todos os alunos sejam contempladas durante a elaboração do texto.

69. **Lar:** É uma sugestão, né? Meio tosquinha, se eles não tivessem levado o celular como é que eles iam chamar a polícia?
70. **Professora:** Não, mas a gente não falou que eles tão sem celular, também, né? Isso não apareceu na história, nem que eles tão, nem que não tão!
71. **Isa:** É, a gente pode botar que eles tão com o celular.
72. **Professora:** Mas foi bom a Lar ressaltar isso! [...]
[...]
73. **Professora:** Então vamos fazer esse parágrafo aqui, então é o Pedro e a Malu que encontram a fruta caída no chão [...], o Pedro e a Malu foram andando e encontraram caído no chão algumas amoras, é isso? E aí eles comeram, os dois comeram?
74. **Isa:** Não, só o Pedro, porque a Malu chamou a Sara e o Lucca.
75. **Professora:** Tá, então aí o Pedro comeu a amora e depois de um tempo passou muito mal. A Malu resolveu ir atrás dos amigos, ir atrás não, se ela estava com o celular, como a Lar falou, hoje em dia a gente não vai atrás, né?
76. **Ran:** Imagina se o celular fosse um botão?
77. **Fra:** Prô, tive uma ideia!
78. **Professora:** Fala Fra!
79. **Fra:** Aí, quando a Malu foi ligar pro Lucca e a Sara, aí tava sem sinal o celular.
80. **Professora:** Hum, boa ideia! O que é muito comum dentro de uma floresta né? Tem que achar um lugar que tenha sinal né, Lar?
81. **Lar:** É, tipo uma montanha, capaz de ter sinal!
82. **Professora:** E aí a gente coloca um pouco mais de emoção nessa história, né?

O trecho acima permite-nos compreender, de modo visível, como as relações de ensino vão sendo estabelecidas na dinâmica da atividade pedagógica. É possível observarmos uma articulação significativa entre as diversas ideias que vão emergindo durante a construção do texto. A ideia da aluna Lar, propondo que os personagens tivessem levado o celular é apropriada e incorporada por outra aluna, que sugere que o celular poderia estar sem sinal, ideia esta que é posteriormente incorporada pela professora, que afirma que é muito comum não ter sinal de celular dentro de uma floresta, e, por fim, é complementada com a sugestão da aluna Lar de que, em uma montanha, seria capaz de haver sinal de celular. Nessa situação, é possível percebermos como o desenvolvimento cultural faz com que aprendamos a pensar conforme a

cultura. Nessa dinâmica, as crianças recombina e retomam situações vinculadas à realidade e à imaginação, enquanto a professora gerencia e organiza a produção do texto.

Vejamos, a seguir, a produção textual completa, escrita e elaborada coletivamente.

Figura 8 - Escrita completa do texto coletivo "Um dia inesquecível"

Título: Um dia inesquecível

Texto livre escrito pela turma de 5^a ano B

Numa tarde os quatro amigos Pedro, Sara, Malu e Lucca estavam na floresta fazendo um piquenique.

Foi quando decidiram fazer um passeio pela floresta, mas Sara e Lucca seguiram por um caminho e Pedro e Malu foram para outro caminho.

No caminho em que Pedro e Malu andavam, eles se depararam com amoras pelo chão. Pedro que já estava com fome resolveu comê-las.

Passou-se um tempo e Pedro começou a passar muito mal! Malu ficou muito preocupada e mandou mensagem para Sara e Lucca, mas descobriu que estava sem sinal no celular.

Andou um pouco até uma montanha próxima, mas continuava sem sinal e Pedro passando mal!

Malu estava desesperada e a única saída foi ligar para a polícia! Que após algumas horas chegou de carro, com dois policiais.

Os policiais rapidamente colocaram os dois no carro e partiram. De repente, no meio da estrada avistaram Lucca e Sara, que também entraram no carro.

Pedro foi levado ao hospital e logo ficou bem. Todos voltaram para suas casas, e hoje tem uma história cheia de aventuras para contar! Isso é o bem da vida!

A partir da elaboração conjunta dos alunos com a professora, na dinâmica da atividade coletiva, surge um espaço de composição que permite a participação na elaboração, com isso, emergem processos significativos de criação que:

permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. [...] ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança [...] ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VIGOSTKI, 2009, p. 96)

A fim de complementar o que explicitamos, anteriormente, buscamos apresentar os trechos, transcritos acima, na tentativa de compreender a dinâmica da relação professora/alunos, pensando nos modos como a professora organiza a produção coletiva a partir das diversas e diferentes contribuições. No intuito de compreender a postura pedagógica da professora, a partir da entrevista realizada com a mesma, pudemos concluir que o fato de se basear na pedagogia Freinet trouxe contribuições significativas para o modo de agir, pensar e falar da professora, modos esses que foram guiados por uma prática que busca dar voz aos alunos, que busca questioná-los a partir de perguntas respeitosas, fazendo com que os alunos sintam liberdade, segurança e encorajamento para se colocar, sabendo que suas vozes serão ouvidas e respeitadas.

Professora Ana: [...] mas foi uma construção no meu encontro com Freinet que trazia já de cara essa condição do professor dar voz ao aluno e ter uma escuta respeitosa, porque também não adianta você dar voz e devolver com um bombardeio de falta de respeito, atropelar o que ele diz, não entender o processo do pensamento dele, que eu acho que isso me importa muito. [...] tem que tá muito claro que não é só na minha pessoa que tá o aprendizado, não é só eu falando e dando aula expositiva, na troca acontece muitos momentos de aprendizado, muitos mesmos, né? (Trecho da entrevista realizada com a professora, 2021)

No contexto desta sala de aula, o trabalho com a linguagem, seja ela verbal e/ou escrita, já está incorporado ao cotidiano da turma e marca, de maneira significativa, as relações de ensino que ali se constituem. A posição social da professora com relação aos alunos também implica os modos de participação das crianças no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o posicionamento da professora é definitivo para explicitar como os alunos participam e como se posicionam, “o que a professora diz? A professora diz muitas coisas e o dizer da professora é um indicador importantíssimo na medida em que revela sua relação com as crianças [...]” (SMOLKA, 2012, p. 45).

Portanto, o conceito de relações de ensino se apresenta como uma lupa, nos permitindo olhar sobre o modo como as interações da professora com os alunos foram se *interconstituindo*, bem como a forma como a professora foi se adequando e alterando as propostas a partir da observação dos modos de participação dos alunos, tendo como finalidade principal a construção do conhecimento. O foco volta-se para as relações de ensino e não para as partes envolvidas que, apesar de constituírem tal relação, não atuam de modo isolado. Se o ensino assume um papel significativo na formação do sujeito social, repensar os modos do fazer pedagógico é um aspecto crucial para garantirmos o desenvolvimento e a aprendizagem integral das crianças e sua constituição enquanto sujeitos históricos, que são capazes de refletir e agir sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que todo trabalho, por mais finalizado e completo que esteja, está sempre em constante processo de (re)elaboração, tanto por parte de quem escreve, como por parte de quem o lê, elaboração essa que se dá pelos múltiplos sentidos que se apresentam a partir das diversas leituras, sob diferentes perspectivas, por isso, não pretendemos aqui estabelecer conclusões finais estáticas e imutáveis. Pretendemos levantar hipóteses e questionamentos, pensando na possibilidade de novos encaminhamentos e, até mesmo, no desenvolvimento de novas pesquisas, procurando ampliar os estudos a fim de contribuirmos para a consolidação de uma educação pública de qualidade.

Tendo em vista que o objetivo principal da pesquisa foi compreender de que maneira as relações de ensino implicam a produção social de sentidos e a construção coletiva de conhecimento, podemos, a partir do trabalho realizado, inferir alguns aspectos que nos permitiram pensar e refletir a pesquisa, na tentativa de chegar às conclusões deste trabalho. Apesar de apresentarmos, brevemente, algumas reflexões sobre o ensino remoto, não nos detemos apenas em discutir suas impossibilidades e os desafios, que sabemos serem muitos, mas buscamos, apresentar a potência de um trabalho pedagógico mediado, intencional e deliberado.

Ao analisarmos o contexto escolar durante a crise sanitária da Covid-19, pudemos refletir sobre alguns aspectos importantes para pensarmos o ensino remoto enquanto lugar de interação e enquanto espaço de aprendizagem. Não podemos negar que, no caso desta pesquisa, os dados apontam para algumas situações significativas e algumas possibilidades de desenvolvimento da atividade pedagógica, que ocorre, principalmente, pela ação da professora Ana, que escolhe (re)agir às condições impostas e se esforça para proporcionar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor, dinâmico e interativo. Apesar de proporcionar atividades instigantes e apesar do esforço para fazer que os alunos participassem, seja falando ou escrevendo no chat, sabemos que o ensino remoto está longe de ser um lugar efetivo para a aprendizagem das crianças, inclusive, porque o acesso está longe de ser democrático. Além disso, pudemos observar que a simples oferta de recursos, como computador e celular, e o acesso à internet não são suficientes para garantir a aprendizagem, já que muitos enfrentaram, por exemplo, a ausência de um espaço físico adequado e até mesmo a ausência de um adulto que pudesse auxiliá-los, limitando assim, ainda mais, as aproximações entre os sujeitos e o conhecimento.

Leite e Campos (2020) reforçam a ideia de que, partindo dos pressupostos de uma teoria sociointeracionista, não podemos refutar o fato de que as interações face a face continuam sendo o lugar privilegiado das relações de ensino, a escola continua a ser o lugar privilegiado para o estabelecimento das interações pessoais.

No contexto da turma observada, é possível afirmarmos que as relações de ensino, mesmo que estabelecidas remotamente, ocorreram de modo significativo, justamente pela (re)ação da professora e por seu trabalho pedagógico, que tinha objetivos claros e visava alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, num contexto em que as interações eram estabelecidas através, apenas, de uma tela de computador, quase sempre silenciosas. Nessa dinâmica de novos desdobramentos, (des)encontros e oportunidades, a atividade pedagógica intencional e deliberada, mediada pelas palavras e pelas ações da professora, oportunizaram momentos significativos de compartilhamento e apropriação de conhecimento, como demonstram os dados no capítulo anterior.

Nota-se que o papel da professora Ana ultrapassou os limites da oferta do conteúdo, permitindo que relações fossem estabelecidas e que o aprendizado fosse, dentro das condições possíveis, algo viável. Nessa dinâmica, as interações verbais foram fundamentais, a linguagem passou a atuar de modo efetivo e determinou os papéis e lugares ocupados pelos alunos, que, em diferentes momentos, interagiam uns com os outros, assumindo até mesmo o *lugar da professora*. Nesse contexto, as relações foram sendo estabelecidas e o conhecimento foi sendo compartilhado e apropriado, pois é, por meio das relações sociais, que “o homem produz saberes, conhecimento, cultura; produção essa que o afeta, o transforma” (SMOLKA *et al.*, 2007, p. 8).

Percebemos, também, que, enquanto escola, o espaço da atividade pedagógica deve servir de lugar de reflexão e de elaboração. A professora, enquanto mediadora, deve conduzir as crianças para a busca do conhecimento historicamente acumulado, mas também deve abrir espaços para momentos de elaboração individual, permitindo que as crianças operem simbolicamente, dentro da sua singularidade, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores, constituindo-se enquanto sujeito histórico e cultural, uma vez que “são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (SMOLKA, 2000, p. 30).

Os dados apresentados sugerem que as relações discursivas, que permitiram a produção e compartilhamento de diversos sentidos e significados, e de modos de ação e reflexão, foram cruciais para a configuração das relações de ensino muito profícuas, mesmo que remotamente. A participação das crianças em práticas sociais permeadas pelo uso da linguagem,

evidenciaram diferentes modos de agir e de pensar que foram fundamentais para que o processo de construção de conhecimento ocorresse de maneira efetiva e significativa. Deste modo, a aprendizagem é entendida enquanto processo de apropriação das práticas sociais, que implica a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

O trabalho pedagógico da professora se estabelece por meio das relações que se constituem através de práticas discursivas e que configuram espaços de interação e de elaboração das crianças, em que as palavras alheias se tornam palavras próprias alheias e transformam-se em palavras próprias, constituindo a consciência individual, o sujeito social, que reflete sobre o mundo e sobre a ação dos homens no mundo (SMOLKA, 1992; GOULART, 2020).

Smolka e Nogueira (2008) também reforçam que,

caracterizada como uma instituição historicamente construída e legitimada, a escola vem integrando as práticas sociais há vários séculos, contribuindo de maneira mais ou menos radical na constituição do funcionamento mental e das complexas formas culturais de comportamento, enquanto (re)produz modos de ação, de interação, de participação. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2008, p. 85)

Logo, ressaltamos a importância de olharmos para o conceito de relações de ensino como uma lupa, que nos permite pensar as interações em sala de aula para além da tarefa sistemática de transmitir conteúdos escolares, que nos permite pensar o ensino enquanto espaço de emancipação, de elaboração e de ação das crianças como sujeitos no mundo. Espaço este que permite que elas aprendam e se desenvolvam, simultaneamente, a partir das relações que estabelecem com o meio, mediadas pela linguagem. Nesse processo dinâmico e dialético, “não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira” (VIGOSTKI, 2018b, p. 83).

Por fim, com base nos dados apresentados e nas discussões realizadas, espera-se que esta pesquisa abra novos horizontes e sirva de inspiração para futuros trabalhos investigativos, a fim de expandirmos e compartilharmos o conhecimento científico, na busca por uma educação de qualidade, que entenda as relações de ensino como espaço de interação, de aprendizagem e de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: No limiar do (im)possível. *Educação e Sociedade*, v. 41, 2020.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt#:~:text=Examinaram%2Dse%20os%20limites%20e,e%20os%20riscos%20%C3%A0%20vida>>. Acesso em 18 de jan. de 2022.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. *Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente*. 2020. Disponível em:

https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 18 de jan. de 2022.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B. dos; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRITO, Ruana Priscila da Silva; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de Práticas Discursivas da Matemática Escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas. *Bolema*, v. 31, n. 58, 2017, p. 542-563.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/YkG8xyGMRRLTGtBDSHgRgFB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de nov. de 2022.

CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização como processo discursivo: por uma abordagem metodológica*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DELARI JR, Achilles. *Questões do método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição*. Umuarama, 2011.

DEL RÍO, Pablo; BRAGA, Elizabeth dos Santos; REGO, Teresa Cristina, SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Entrevista com Pablo del Río –Desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19944>. Acesso em 7 de jul. de 2022.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, 2021, p. 228-244.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação e Sociedade*, n. 42, p. 336-341, 1992.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, n. 1, 1993, p. 1-5. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a02.pdf>>. Acesso em 10 de fev. de 2022.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia*, n.2, 1995, p. 23-29.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2, 2006, p.31-46. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>>. Acesso em 30 de abr. de 2020.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, nº 1, p.48-71, 2020. Disponível em: < <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/66/showToc>>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. Brasília, 2020. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561. Acesso em 25 de ago. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em 25 de ago. de 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; CAMPOS, Vanja Ramos Vieira de. Reflexões sobre a afetividade no ensino a distância – EAD. In: NOVAIS, Robson Macedo (Org.). *Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa – pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

LURIA, Alexandre. *A Atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico-Sociais. Curso de Psicologia Geral*, v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, Andréa Horta. *Aula de Química: discurso e conhecimento*, Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

MAGALHÃES, Rodrigo César da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 28, n. 4, 2021. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/hcsm/v28n4/0104-5970-hcsm-S0104-59702021005000012.pdf>. Acesso em 17 de ago. de 2022.

MENDONÇA, Lilian Cardoso, SILVA, Rosiane Cristina dos Santos, ROSSETTI, Sabrina Spagnollo, ARCHANGELO, Ana. A educação na pandemia: sobreviveremos? *Linha Mestra*, n. 41^a, p. 35-43, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/390>. Acesso em 20 de set. de 2022.

OLIVEIRA, Marina Filier de. *Mediação e linguagem na apropriação das práticas matemáticas escolares nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky aprendido e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, E. F. D.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6. ed. São Paulo: Ática, p. 51-83, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vigotski. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. (Org). *Piaget, Vigotski, Walló: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019, p. 115-130.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho/00.

SANTOS, André Cordeiro dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. *Revista Odisseia*, n. 15, p. 18-30, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9585/7227>>. Acesso em 17 de mai. De 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação da pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em 18 de jan. de 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A alfabetização como processo discursivo*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1987. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252229>>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, n. 42, p. 328-335, 1992

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 7-15, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a03.pdf>. Acesso em 01 de fev. de 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, v. 3, n. 2. Ribeirão Preto, 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a03.pdf>>. Acesso em 17 de mai. de 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, n. 50, p. 26-40, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (org.). *Questões de desenvolvimento humano – Práticas e Sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A teoria histórico-cultural do psiquismo humano em perspectiva: condições e implicações de uma psicologia concreta. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/109>. Acesso em 19 de dez. de 2022.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: ARAÚJO, U. F. (Coordenação). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2008. p.77-94.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; DAINÉZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, n. 3, v.7, p. 1364-1389. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63920/40451>. Acesso em 25 de jan. de 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; BRAGA, Elizabeth dos Santos. *Multieducação temas em debate: Relações de Ensino*. Rio de Janeiro, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Eketerina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia concreta do homem*. Educação & Sociedade, v.21, n.71. Campinas, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológicos – livro para professores*. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. *História Del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1931/1996.

VYGOSTKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, James V. Mediation. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.

ANEXO A – NÚMERO DO PARECER E NÚMERO DO CAAE

DETALHAMENTO		
Título do Projeto de Pesquisa:		
Relações de ensino e a perspectiva discursiva: implicações para a constituição do sujeito e produção de sentidos		
Número do CAAE:	Número do Parecer:	
38287520.8.0000.8142	4645500	
Quem Assinou o Parecer:	Pesquisador Responsável:	
Thiago Oliveira da Motta Sampaio	ISABELLA LEAO GASPARINI	
Data Início do Cronograma:	Data Fim do Cronograma:	Contato Público:
14/09/2020	27/09/2022	ISABELLA LEAO GASPARINI