



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS – IFTO/CAMPUS PALMAS**

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

THAMYRES RESPLANDES SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ESTUDO NO ENSINO REMOTO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PALMAS-TO**

PALMAS-TO

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - IFTO/CAMPUS PALMAS**

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

THAMYRES RESPLANDES SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ESTUDO NO ENSINO REMOTO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PALMAS-TO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras do curso de Graduação em Letras- Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, - IFTO, Campus Palmas/TO.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Débora Castro

PALMAS-TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

R429u Resplandes Santos, Thamyres
 A utilização dos Blocos de Estudo no ensino remoto de Língua
 Portuguesa na rede pública municipal de Palmas-TO / Thamyres Resplandes
 Santos. – Palmas, TO, 2023.
 189 p. : il. color.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação
 em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
 Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

 Orientadora: Dra. Débora Maria Dos Santos Castro Silva

 1. Blocos de estudo. 2. Ensino Remoto. 3. Avaliação da Aprendizagem. I.
 Dos Santos Castro Silva, Débora Maria. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

THAMYRES RESPLANDES SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ESTUDO NO ENSINO REMOTO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PALMAS-TO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras do curso de Graduação em Letras- Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, - IFTO, Campus Palmas/TO.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Débora Castro

Aprovado em:08/02/2023.

Prof. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva
IFTO – CAMPUS PALMAS

Prof. Dr. Rivadávia Porto Cavalcante
IFTO – CAMPUS PALMAS

Prof. Esp. Idelvânia Gomes de Sousa Ribeiro
IFTO – CAMPUS PALMAS

PALMAS-TO

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me abençoado e me dado forças nesta caminhada acadêmica, pois, mesmo em dias difíceis, Ele não me permitiu desistir.

À minha orientadora, professora Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva, a quem tenho admiração e carinho, que acreditou no meu trabalho e se dedicou inteiramente, mesmo nos fins de semana e madrugadas, sempre disposta a me ajudar. Que se preocupou, principalmente, com a minha formação enquanto professora, visando ao meu aprendizado com este trabalho. Não tenho palavras para agradecer todo o cuidado e amor que a senhora teve comigo. Agradeço a Deus por sua vida.

À minha família por terem acreditado em mim, minha mãe Iranete, em quem me espelhei para seguir essa profissão tão linda que é a de professor. À minha irmã Denise que esteve ao meu lado todos esses anos de graduação sempre disposta a cuidar de mim enquanto eu estudava. À minha avó Maria de Lourdes, que sempre sonhou com a minha formação.

Ao meu namorado André pelo companheirismo e dedicação. Ao meu filho André Lourenço que me motivou a finalizar este trabalho. Dedico este trabalho a você, meu filho.

Às minhas colegas e amigas da faculdade Hillary, Samara, Paloma, Cíntia e Simone, que estiveram comigo todos esses anos. Agradeço de coração, minhas amigas.

Aos docentes membros da banca de defesa deste trabalho de conclusão de curso (TCC), pela disponibilidade e contribuições.

“Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda.” ***Mário Sérgio Cortella.***

RESUMO

A presente pesquisa propõe analisar a utilização dos blocos de estudo no ensino remoto de Língua Portuguesa na rede pública municipal de Palmas - Tocantins. Seus objetivos específicos constituem em conceituar o ensino remoto e a aplicabilidade dos blocos de estudo adotados na rede pública municipal de Palmas, analisar os blocos, sua estrutura e conteúdo aplicados e elucidar, através de subvenções teóricas, se for o caso, blocos mais eficientes para o sistema didático e pedagógico, envolvendo a avaliação da aprendizagem significativa. Como procedimento metodológico, destaca-se a abordagem qualitativa, com base em um estudo descritivo e exploratório. As fontes de pesquisa documental utilizadas constituem-se em decretos e portarias publicados sobre o Ensino Remoto, além de teóricos que versam sobre a avaliação da aprendizagem como os autores Moretto (2014), Luckesi (2000) e Hoffmann (1994), além de Miranda (2018) e Abreu (2018), pesquisadores das teorias de Ausubel e Bruner. Em relação à análise de dados, conclui-se que os blocos de estudo foram trabalhados a partir da epistemologia tradicional, visando apenas à memorização de conceitos sem observar a necessidade de estimular o pensamento crítico do aluno. Em suma, a partir das análises realizadas, conclui-se que é necessário investir na formação continuada de professores para que haja melhorias no processo de ensino/aprendizagem, com a intenção de formar cidadãos críticos nas escolas.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Blocos de Estudo, Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the use of study blocks in remote teaching of the Portuguese language in the municipal public network of Palmas - Tocantins. Its specific objectives are to conceptualize remote teaching and the applicability of the study blocks adopted in the municipal public network of Palmas, to analyze the blocks, their structure and applied contents and to elucidate, through theoretical subsidies, if applicable, more efficient blocks for the didactic and pedagogical system, involving the evaluation of meaningful learning. As a methodological procedure, the qualitative approach is highlighted, based on a descriptive and exploratory study. The sources of documentary research used are decrees and ordinances published on Remote Teaching, in addition to theorists who deal with the assessment of learning, such as Moretto (2014), Luckesi (2000) and Hoffmann (1994), in addition to Miranda (2018) and Abreu (2018), researchers of the theories of Ausubel and Bruner. Regarding data analysis, it is concluded that the study blocks were worked from the traditional epistemology, aiming only at the memorization of concepts without observing the need to stimulate the student's critical thinking. In short, based on the analysis carried out, it is concluded that it is necessary to invest in the continuing education of teachers so that there are improvements in the teaching/learning process, with the intention of forming critical citizens in schools.

Keywords: Remote Learning, Study Blocks, Learning Assessment.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC

Base Nacional Comum Curricular

PCN

Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações sobre os blocos de estudo
Quadro 2	Escolas participantes da construção dos blocos
Quadro 3	Quantidade de professores
Quadro 4	Formação dos professores – Especialização.
Quadro 5	Formação dos professores - Mestrado
Quadro 6	Formação dos professores Doutorado
Quadro 7	Quantidade de conteúdos e atividades
Quadro 8	Conteúdo dos blocos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 A INSTITUIÇÃO DO ENSINO REMOTO NO BRASIL	13
2.1 O Ensino Remoto em Palmas Tocantins	15
3 OS BLOCOS DE ESTUDO INSERIDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA	17
3.1 Uma breve análise dos blocos de estudo	18
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
4.1 Os blocos de estudo como suporte educativo emergencial	22
4.1.1 ESCOLAS PARTICIPANTES DA CONSTRUÇÃO DOS BLOCOS	23
4.1.2 QUADRO DE PROFESSORES	26
5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	28
5.1 Os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem dos blocos	28
5.2 Análise da seleção de conteúdos e estrutura dos blocos	36
5.3 Conteúdos aplicados aos blocos de estudo	41
5.3.1 Conteúdo: Regência nominal/conto- 8º ano, 1º bloco.	43
5.3.2 Conteúdo Regência Nominal: 8º ano- bloco 1 e 9º ano - bloco 2	47
5.3.3 Conteúdo Vozes verbais: 8º ano - Bloco 2	52
5.3.4 Conteúdo Conjunções: 8º ano - Bloco 3 e 9º ano - Blocos 1 e 3	57
5.3.5 Análise das Atividades de Monitoramento da Aprendizagem (AMA)	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma análise da utilização de blocos de estudo no ensino remoto na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas públicas de Palmas- Tocantins. De acordo com o *site* da Organização Mundial da Saúde (OMS), no que tange às informações sobre o histórico da pandemia de SARS-Cov-2, em 31 de dezembro de 2019, houve um alerta sobre casos da doença na cidade de Wuhan, na China. A doença se espalhou rapidamente, tendo em vista seu contágio por secreções respiratórias, por gotículas e também pelo contato direto com uma pessoa infectada. Devido à doença que se alastrou pelo país, o Coronavírus-COVID-19, as autoridades de saúde, a Organização Mundial de Saúde e o Ministério da Saúde tomaram medidas cabíveis em todas as áreas que pudessem causar risco de contaminação tendo em vista a gravidade da doença. Com isso, o fechamento das escolas foi necessário e, para suprir ou amenizar o impacto na educação pela falta de aulas presenciais, criou-se uma alternativa que foi o Ensino Remoto.

A partir dessas medidas, as secretarias da educação tiveram que modificar sua sistemática de ensino a fim de continuar com as atividades curriculares. Sendo assim, optou-se pelo Ensino Remoto e com ele a utilização dos blocos de estudo, dentre outros recursos. Diante disso, este trabalho busca abordar um desses suportes educacionais, os blocos de atividades ou blocos de estudo, que serviram como uma extensão da sala de aula na casa do aluno durante a pandemia. Em vista disso, novas adaptações no ensino se fizeram necessárias como forma de preservar a saúde das pessoas e também de continuar com as atividades escolares. Ademais, o modelo adotado contou com outros suportes que contribuíram para o prosseguimento das atividades, como: disponibilização de um canal de TV, vídeos no *youtube* e uma plataforma em que os materiais foram disponibilizados.

Este trabalho justifica-se, primeiramente, pela circunstância a qual toda a população foi sujeita no contexto corrente da pandemia da COVID-19, no que tange à educação emergencial remota adotada a partir do surto da doença no país. Além disso, a partir de uma motivação pessoal com o tema, tendo em vista uma experiência na etapa de estágio supervisionado de regência, em que se observaram os procedimentos utilizados pela escola concedente do estágio durante esse período em que se adotou o ensino remoto emergencial.

Diante do exposto, busca-se, a partir desta pesquisa, responder ao seguinte questionamento: de que maneira os blocos de estudo atenderam aos alunos e como o professor pode adaptar suas estratégias de ensino para o aprimoramento do sistema didático e pedagógico que foi o ensino remoto durante a pandemia?

Isso posto, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os blocos de estudo atenderam aos alunos e de que maneira o professor pode adaptar suas estratégias de ensino para aprimorar o sistema didático e pedagógico que foi o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Com base nos dados que serão analisados, buscar-se-á conceituar o ensino remoto e a aplicabilidade dos blocos de estudo adotados na rede pública municipal de Palmas. Ademais, analisar os blocos, sua estrutura e conteúdo aplicados. Elucidar, através de subvenções teóricas, se for o caso, blocos mais eficientes para o sistema didático e pedagógico, envolvendo a avaliação da aprendizagem significativa.

Para o desenvolvimento dos objetivos supracitados, adota-se como procedimento metodológico uma abordagem qualitativa, com base em um estudo descritivo e exploratório. As fontes de pesquisa documental a serem utilizadas constituem-se em decretos e portarias publicados sobre o Ensino Remoto e o coronavírus, além do material disponibilizado pela plataforma da Secretaria Municipal da Educação- SEMED. Outrossim, serão utilizadas referências bibliográficas que subsidiaram as análises voltadas para o Ensino Remoto, a Avaliação da Aprendizagem e a Aprendizagem Significativa.

Por conseguinte, adotar-se-á também a técnica de análise documental: analisar-se-ão 6 blocos de estudo aplicados às turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental no semestre 2020/2, sendo 3 blocos da disciplina de Língua Portuguesa para cada turma no período de 09 de novembro de 2020 a 18 de dezembro de 2020. A análise será fundamental nesse processo do trabalho, visto que por meio dela será identificado o padrão utilizado pelos elaboradores das questões, quais os conteúdos abordados e as competências e habilidades desejadas pelos autores das questões, quais foram as bibliografias utilizadas, dentre outras observações que serão destacadas na análise de dados. Ademais, serão levantadas questões voltadas para a avaliação da aprendizagem com base nos autores Moretto (2014), Luckesi (2000) e Hoffmann (1994), além de Miranda (2018) e Abreu (2018) pesquisadores das teorias de Ausubel e Bruner.

Acredita-se que deve haver um olhar voltado para os alunos da rede pública, que concorrem de maneira desigual se comparados aos alunos da rede particular, principalmente em tempos de pandemia. Sendo assim, busca-se, com este trabalho, contribuir com esse processo e proporcionar aos professores uma reflexão sobre a elaboração dos blocos, caso haja nova necessidade de isolamento social. Para alcançar o objetivo geral, esta pesquisa encontra-se organizada em 6 capítulos. O primeiro capítulo apresenta a adoção do ensino remoto emergencial no Brasil. O segundo capítulo, a análise dos blocos de estudo inseridos no processo de ensino-aprendizagem. O terceiro capítulo, os procedimentos metodológicos. O quarto capítulo, a análise de resultados advinda das análises dos blocos e os conceitos que aprimoram sua utilização.

2 A INSTITUIÇÃO DO ENSINO REMOTO NO BRASIL

A aplicação do ensino remoto no Brasil se deu devido a um momento delicado vivido pela sociedade. Com isso, para que se compreenda esse seguimento que foi o ensino remoto durante a pandemia, considera-se importante o estudo da legislação e de teorias aplicadas na esfera educacional. Após algumas medidas de contenção e prevenção do coronavírus, verificou-se que não se tratava de algo "passageiro", ou seja, que terminaria em questão de meses. Dessa forma, foi necessário que o governo, através do Ministério da Educação, se manifestasse diante de tal situação.

Sendo assim, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação¹ (CNE), publicou os Pareceres Técnicos² N° 5/2020 e N° 11/2020, documentos estes que reúnem orientações para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais durante a Pandemia. No Parecer Técnico N° 11/2020, os conselheiros destacaram a importância de planos capazes de oferecer respostas educativas coerentes e efetivas para assegurar a educação a todos, nos conformes da situação de crise. Dessa forma, esse documento reitera o artigo 205 da Constituição Federal, que assegura o direito à educação para todos e que, mesmo diante de um flagelo social, deve-se prosseguir e garantir esse direito.

¹ O CNE possui como uma de suas atribuições o assessoramento ao Ministério de Estado da Educação, visa organizar normas e orientações nacionais na perspectiva da adoção mediada pelas legislações e normas institucionais e dos sistemas educacionais.

² Documento no qual são apresentadas as justificativas à decisão, pela área técnica responsável pela execução do programa, apresentando suas conclusões sobre a situação que está provocando a demanda à concedente, descrevendo toda a situação ou motivos que o determinaram bem como indicando as alternativas existentes ou não à sua solução

O Parecer Nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, reúne informações sobre os procedimentos adotados desde o início do estado de emergência no Brasil. De acordo com o CNE, no parecer que se segue, no dia 17 de abril de 2020, foi publicado um edital para a realização de uma consulta pública, a fim de reorganizar os calendários escolares e propor a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Além disso, destaca-se, nesse documento, a questão das desigualdades existentes, considerando os impactos e retrocessos no processo educacional e da aprendizagem. No que tange ao procedimento de realização de atividades não presenciais adotado durante o período de pandemia, é destacado no parecer que:

As atividades não presenciais compreendem, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, p. 6).

Assim sendo, essa forma de continuidade das aulas durante a pandemia foi denominada de Ensino Remoto. A palavra “Ensino”, de acordo com o dicionário Michaelis, significa ação ou efeito de ensinar, transmitir conhecimentos. Já a palavra “remoto”, dentre os seus significados, de acordo com o mesmo dicionário, refere-se a algo afastado no espaço, distante, ou algo que pode ser acessado e operado a distância, por meio de uma linha de comunicação. Em vista disso, o conceito de atividades não presenciais no contexto da educação aplicado pelo CNE é compreendido e utilizado nas escolas e nas secretarias como Ensino Remoto. De forma sucinta, reafirma que o ensino está ocorrendo a distância, com ou sem a mediação das tecnologias.

Ainda, o Parecer Técnico nº5/2020 dispõe sobre como procedeu esse modelo de ensino remoto, os meios, sendo essas videoaulas, plataforma de Avaliação da Aprendizagem (AVA), redes sociais, blogs, programas de televisão ou rádio e também pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e a seus pais ou responsáveis.

Em suma, o ensino remoto foi um meio de solucionar problemas relacionados à falta de aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19, objetivando amenizar o impacto no desenvolvimento escolar e no cumprimento do calendário letivo. Em

virtude do surgimento da pandemia da COVID-19, houve a necessidade de adotar medidas emergenciais em diversas áreas, seja na saúde, na economia e na educação. Diante do surgimento da doença, para a qual ninguém estava preparado, medidas como o ensino remoto foram adotadas e, com isso, professores, alunos e toda comunidade escolar tiveram que se adequar às novas formas de ensino e aprendizagem.

2.1 O Ensino Remoto em Palmas Tocantins

A Constituição Federal, artigo 208, inciso I, prevê a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. No município de Palmas - Tocantins, a oferta de ensino da educação infantil e fundamental é de responsabilidade do Município. De acordo com as informações fornecidas no *site* da Secretaria Municipal de Educação na cidade, são aproximadamente 51 unidades de educação de nível fundamental do 4º ao 9º ano. Essas unidades escolares estão espalhadas por todo o município a fim de atender a todas as famílias de diferentes classes sociais. Em 1º de junho de 2020, é publicada no Diário Oficial da União a Instrução Normativa³ Nº001, que dispõe sobre os procedimentos relacionados ao Plano Educacional Emergencial 2020 na Rede Municipal de Ensino no período da pandemia. A partir do Decreto nº 1.856, de 14 de março de 2020, em que foi declarada situação de emergência em Saúde Pública no município, medidas de enfrentamento foram determinadas pelas autoridades competentes e acatadas pela população.

A partir do que foi estabelecido no Decreto municipal nº1.856, sobre a suspensão das aulas presenciais devido ao momento de calamidade pública na saúde, bem como em uma nota de esclarecimento de 18 de março de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), esses documentos dispõem sobre a autorização da realização das atividades a distância para o ensino fundamental. Do mesmo modo, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e superior. Além do mais, a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/TO) nº 105, de 8 de abril de 2020, estabeleceu formas de reorganização do calendário escolar do ano de 2020, definindo-as como

³ As instruções normativas são atos administrativos que visam disciplinar a execução de determinada atividade a ser desempenhada pelo Poder Público.

atividades não presenciais como medida de prevenção ao contágio do novo Coronavírus.

Todos esses aparatos legais foram necessários para embasar a Instrução Normativa Nº 001, de 1º de junho de 2020. A partir disso, estabeleceu-se o Plano Educacional Emergencial 2020 com a reorganização do calendário escolar e a definição das atividades não presenciais para a Educação Infantil e Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas - Tocantins. Esses documentos legais supracitados fundamentam-se e justificam-se pelo parecer do CNE, cujo objetivo é o de aconselhar o Ministério e com isso as secretarias municipais através de seus secretários a adotarem medidas conforme a necessidade do município. A partir disso, observa-se que a Secretaria Municipal da Educação -SEMED adotou algumas dessas medidas a serem aplicadas durante o ensino remoto em Palmas.

As ações estabelecidas pela SEMED, conforme a Instrução Normativa nº 001/2020, em seu artigo 2º, estipulam que todos os recursos disponíveis devem ser aplicados para a programação de atividades educacionais, como orientações impressas com textos, estudos dirigidos e avaliações enviadas aos alunos/famílias. A Portaria nº 0342, de 01 de junho de 2020, publicada no Diário Oficial de Palmas, estabelece os passos adotados pela secretaria. Esses passos consistem em organizar toda a equipe da educação municipal, que foi subdividida entre o que compete à SEMED, à unidade educacional, aos pais e ou responsáveis. A SEMED ficou responsável pela criação da plataforma Home school, pela definição da equipe técnica pedagógica responsável por acompanhar os professores, pela elaboração dos blocos de estudo, pela seleção de professores com habilidades para trabalhar com a plataforma e elaborar os blocos de estudo e, por fim, pela coordenação do Plano Educacional Emergencial para que haja o cumprimento do que foi estabelecido durante a pandemia (PALMAS. Instrução Normativa nº 001/2020).

Com isso, a SEMED disponibilizou, conforme orientação do CNE, um canal aberto de televisão (Canal 5.1) para que os alunos, principalmente aqueles com dificuldades de acesso à internet, conseguissem assistir às aulas e blocos de atividades/blocos de estudos, impressos ou digitais (esses últimos disponibilizados na Plataforma Palmas Home school), de acordo com a preferência dos pais/alunos. A Instrução Normativa 001/2020, em seu artigo 5º, inciso II, dispõe que o papel das

Unidades Educacionais é o de promover a interação com a comunidade escolar, oferecer apoio e subsídio às famílias no que tange à falta de acesso à internet e à ferramenta Palmas Home School e, também, enviar e receber as atividades impressas. Além disso, cabe às Unidades Educacionais estabelecer cronograma de acesso de forma a evitar aglomerações de pais/responsáveis, acompanhar e avaliar as atividades respondidas pelos alunos e, por fim, arquivar todo o material na unidade (PALMAS. Instrução Normativa nº 001/2020).

Os pais também possuem um papel muito importante nesse processo. Com isso, a Instrução Normativa nº 001/2020, em seu artigo 5º, inciso III, delibera que haja um acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do educando e também, em caso de necessidade, se desloque até a unidade para retirar e devolver os blocos de atividades. Além do mais, os pais devem auxiliar o educando nas atividades pedagógicas. A partir disso, torna-se possível compreender os passos jurídicos necessários para a implantação e modificação do ensino remoto durante a pandemia. Observa-se que essas adequações e informações, constantes do Diário Oficial da União, correspondem às sugestões do Conselho Nacional de Educação e, com base nisso, optou-se pelo seguimento e aplicação efetiva nas escolas em todo município de Palmas na rede pública.

3 OS BLOCOS DE ESTUDO INSERIDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA

A Instrução Normativa nº 001, de 1º de junho de 2020, direcionou os procedimentos que seriam adotados pela SEMED e, entre essas medidas, foram adotados os blocos de estudo, denominando-os “orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações”. Mas, o que são esses blocos de estudo? Os blocos de estudo foram criados como ferramenta educacional para suprir demandas da educação em tempos de pandemia, além de assegurar ao aluno que não possui acesso à internet a possibilidade de utilizar esse recurso e realizar as atividades escolares.

A Secretaria Municipal da Educação - SEMED criou a plataforma Palmas Home School, que é um ambiente virtual de aprendizagem exclusivo para alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino com todas as informações, legislações, videoaulas e os blocos de estudo, sendo essa ferramenta uma complementação dos estudos dos alunos. Ademais, conforme já mencionado neste

estudo, nessa plataforma foram disponibilizados os blocos de estudo, cuja periodicidade era quinzenal em alguns momentos e mensal em outros, organizados por disciplina e ano escolar. Além disso, para os alunos que não possuíam acesso à internet também foram disponibilizados os blocos impressos em folha A4, que seus pais ou responsáveis buscavam na escola.

3.1 Uma breve análise dos blocos de estudo

Diante da importância do impacto da pandemia na educação de estudantes de escola pública, foram analisados os blocos de estudo distribuídos durante o período de isolamento social. O intuito foi o de observar informações importantes para a construção de cada um desses blocos, direcionados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; neste estudo, centrados especificamente nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo esses os anos finais em que o aluno se prepara para o ensino médio. Foram observados os períodos de aplicação dos blocos entre 09/11/2020 a 18/12/2020 e, nesse período, foram disponibilizados 3 blocos para cada turma.

Os blocos continham um cabeçalho preenchido com a identificação do componente curricular, no caso, Língua Portuguesa, e informações sobre os autores e as escolas em que atuavam. Geralmente os blocos eram elaborados por aproximadamente 4 a 9 professores de escolas distintas. Além do mais, informações sobre a série escolar a que esse bloco se destinava, a carga horária e o cronograma com a data do recebimento do bloco e a data de entrega. Destaca-se que eles se assemelham a capítulos de livros didáticos, ou atividades para casa em que o professor entrega aos seus alunos para realizarem fora do horário das aulas. No entanto, de forma mais objetiva e com o intuito de ser o suficiente para o aprendizado durante o período remoto. Ademais, constam em todos os blocos as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular -BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Observou-se que estes blocos analisados exploravam a leitura, a análise linguística e as práticas de leitura e produção de textos.

Esses blocos foram subdivididos em bloco de estudo e atividade de monitoramento da aprendizagem.

Os blocos de estudo possuem breves explicações sobre o conteúdo, além de textos para auxiliar na resolução das atividades. Ou seja, os blocos de estudo são compostos pelo conteúdo que seria dado em sala de aula, o qual o aluno deve ler, interpretar e posteriormente resolver as questões. Sendo assim, pode-se considerar que ele se assemelha ao Livro Didático no que se refere à proposta, no entanto em uma forma mais fragmentada. Em consonância com essa afirmação, Nardim et al (2022) afirmam que:

A leitura de algumas propostas de Blocos evidenciava que a produção de um texto sintético, coeso e autoexplicativo, característico dos materiais didáticos, eram limitações de uma parcela dos docentes. O mesmo pode ser depreendido da seleção de materiais de apoio, revelando pouca intimidade dos docentes com o processo de curadoria de materiais produzidos por outrem (NARDIM, THAISE LUCIANE, ET AL, 2022, p. 431).

Lajolo também (1996) aborda que “A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem” (LAJOLO, 1996, p.5). Sendo assim, nos blocos de estudo os alunos conseguem compreender o assunto tratado através de um estudo prévio e, logo após, solucionar as questões.

Já a atividade de monitoramento da aprendizagem está posta nas últimas páginas dos blocos, possui questões, em sua maioria, objetivas, “de marcar X”, com a finalidade de verificar se o aluno compreendeu parte do conteúdo exposto em todo o bloco. É possível comparar este momento da atividade como uma espécie de “prova”. Para complementar os estudos e explicar o conteúdo, como explicitado no capítulo anterior, utilizaram-se as videoaulas, expostas na televisão no canal 5.1 e também disponibilizadas na plataforma Palmas Home School. Os alunos também contavam com o apoio de professores em grupos de *Whatsapp* ou até mesmo com o auxílio do pai ou responsável que conseguisse entender a explicação, auxiliando-os a compreender o assunto e a resolver as atividades.

Um outro ponto a ser destacado é que esses blocos foram produzidos para serem utilizados por todas as escolas municipais de Palmas, como previsto na Instrução Normativa nº001/2020, com a participação de professores e coordenadores. A dinâmica de elaboração dos blocos consistia em distribuir esses blocos e estipular um prazo de

entrega de aproximadamente 13 dias, com intervalo de 2 dias entre um bloco e outro. Assim que um novo bloco fosse preparado este era distribuído em toda a rede municipal de ensino. Sendo assim, as escolas da rede municipal recebiam o mesmo bloco, cada um criado para determinada série.

Para a produção dos blocos destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental, houve a participação de 13 professores de Língua Portuguesa integrantes de 10 escolas da rede municipal de Palmas. Para a turma do 9º ano, os autores dos blocos foram 15 professores de 10 escolas distintas. Esse grupo de professores elaborava o material em conformidade com as competências e habilidades da BNCC e esse material era entregue aos alunos. O cronograma dos 6 blocos analisados compreendeu o período de 09/11/2020 a 18/12/2020. O tempo estimado para a resolução das atividades era de aproximadamente 13 dias e o intervalo entre a entrega de um bloco e o recebimento de outro era de apenas 2 dias.

A pandemia revelou que mesmo diante de uma evolução tecnológica na sociedade, existem pessoas que não possuem as mesmas condições de concorrer em igualdade. Logo, por mais que se trate de novas tecnologias no ensino remoto, ainda haverá aqueles que não conseguem obter um aparelho celular, ou até mesmo ter acesso à internet. Isso posto, infere-se que esses blocos se tornaram o único meio de acesso aos conteúdos, bem como de continuidade dos estudos. Sendo assim, os blocos de atividades foram uma ferramenta necessária para preencher a lacuna no período de isolamento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão abordados os processos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que têm caráter exploratório e descritivo, com apresentação de análise qualitativa e documental. Segundo Junior (2021),

A pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos (JUNIOR et al., 2021, p. 42).

Isso posto, pretendeu-se identificar possíveis problemas relacionados ao ensino remoto na rede municipal, proporcionando uma nova visão sobre o ensino e apresentando possíveis soluções. Os dados foram coletados a partir da análise dos blocos de estudo aplicados durante o ensino remoto nas escolas públicas municipais de Palmas - Tocantins. Importante ressaltar que esses blocos são de domínio público e foram disponibilizados na plataforma digital Palmas Home School, que é de livre acesso à comunidade.

Esta análise dos blocos foi de suma importância para os resultados da pesquisa, visto que foram comparados uns com os outros, a fim de apresentar as diferenças e similaridades dos conteúdos e estrutura. Além do seu formato, analisou-se também o conteúdo e a forma como esses conteúdos foram abordados, à luz da fundamentação teórica, com o intuito de tecer contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, respeitando o momento em questão e observando o que foi possível fazer na situação e contexto pandêmicos. Segundo Oliveira (2011), na pesquisa descritiva,

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc. Todos os dados da realidade são importantes (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

O levantamento bibliográfico baseia-se em teóricos precursores que versam sobre a Aprendizagem Significativa, a Avaliação da Aprendizagem e o Ensino Tradicional, dentre outros. Além desses, merecem destaque também alguns documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (PCNs), mais especificamente sobre o Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda, Nardim (2022) serviu de fonte de confirmação dessa pesquisa, no tocante ao ensino remoto em Palmas - Tocantins e à utilização dos blocos de estudo.

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem fundamentam-se nos teóricos Moretto (2014), Luckesi (2000) e Hoffmann (1994), além de pesquisas embasadas nos estudiosos Miranda (2018), Lins (2011) e Abreu (2018), os quais se aprofundaram nos estudos dos autores Ausubel e Bruner, teóricos que versam sobre aprendizagem significativa.

4.1 Os blocos de estudo como suporte educativo emergencial

Esta pesquisa teve como objeto de análise os blocos de estudo aplicados na rede pública municipal de Palmas - Tocantins. Conforme o Diário Oficial do Município de Palmas, Nº 2.683, de 23 de fevereiro de 2021, a partir da suspensão das aulas foi aprovada uma portaria que englobou todas as Unidades Educacionais do Município. Sendo assim, todas elas tiveram que tomar as mesmas providências com relação à COVID-19. Neste trabalho, foram analisados 6 blocos de estudo aplicados nas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A escolha dessas duas turmas para análise do material fundamentou-se no fato de que essas são as últimas séries do ensino fundamental, sendo o 8º ano um passo para o 9º ano, que prepara o estudante para ingressar no ensino médio. Em vista disso, foram analisados 3 blocos da disciplina de Língua Portuguesa para cada turma no período de 09 de novembro de 2020 a 18 de dezembro de 2020.

Esses blocos escolhidos para análise englobam todas as Unidades de Ensino de Palmas, no nível fundamental, uma vez que esses blocos foram criados por vários professores de escolas distintas do município, que reuniram os conteúdos necessários e produziram o material para ser distribuído em toda rede municipal. Sendo assim, todos os alunos do 8º e 9º anos receberam o mesmo bloco. O material foi organizado segundo a ordem cronológica, seguindo os blocos aplicados no 8º e 9º anos no período de 09 de novembro a 21 de novembro; posteriormente os blocos do 8º e 9º anos no período de 23 de novembro a 05 de dezembro de 2020 e, por fim, os blocos do 8º e 9º anos aplicados no período de 07 de dezembro a 18 de dezembro de 2020.

Quadro 1- Os blocos de estudo

Turma	Período	Quantidade de professores	Quantidade de escolas
8º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	8	5
8º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	8	5
8º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	4	4
9º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	5	4
9º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	8	7
9º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	6	5

Fonte: de autoria própria

O quadro acima traz informações contidas nos blocos analisados. Na primeira página constam todas as informações de quem produziu esses quadros e quais escolas participaram. Dessa forma, este quadro apresenta uma visão geral dos 6 blocos analisados, os quais retratam uma disparidade entre eles em questão de quantidade de escolas e professores, visto que, em alguns a quantidade é menor e em outras é maior.

4.1.1 ESCOLAS PARTICIPANTES DA CONSTRUÇÃO DOS BLOCOS

Os blocos analisados foram aplicados em um total de 15 escolas da rede municipal, que se revezaram para realizarem as produções. As referidas escolas, bem como sua localização geográfica em Palmas -TO, seguem listadas no quadro abaixo:

Quadro 2- Escolas

Escolas participantes dos blocos analisados	Localização	Etapa da educação básica	Turno	Quantidade de alunos
Escola de Tempo Integral Almirante Tamandaré	1304 sul Região Sul	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1.117
Escola Municipal Anne Frank	110 Norte	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	831
E. M. Antônio Carlos Jobim	Quadra 1206 Sul Alameda 31 APM 07 - Plano Diretor Sul, Palmas - TO, 77024-536	Ensino Fundamental- Ensino regular, EJA.	Matutino /Vespertino/Noturno.	662
E.M Aurélio Buarque de Holanda	Rua Rio Janeiro, Qse01, SN- Jardim Aurenny I, Palmas - Tocantins.	Ensino Fundamental- Ensino regular, EJA.	Matutino /Vespertino/Noturno.	823
E. M Darcy Ribeiro	904 Sul (Arse 91) Qi-13/14 Alameda 01/06/07/12, bairro Plano Diretor Sul, Palmas TO	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	581
EMTI Anísio Teixeira	Avenida Antônio Sampaio, APM 7. Loteamento BERTAVILLE. 77059-002, Palmas TO	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1043
EMTI Caroline Campelo	RUA SF 11, APM 07. SETOR Santa Fé Taquaralto. 77064-140 Palmas - TO.	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1122
EMTI Euridice Ferreira	Rua 22 Apm 05, S/Nº- Jardim Aurenny Iii, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1101
EMTI Luís Gonzaga	503 Norte, Apm 6- Plano Diretor Norte, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	281
EMTI Luís Nunes de Oliveira	Rua Luiz Nunes De Oliveira, SNº- Buritirana - Palmas, (Rural)	Ensino Infantil, Ensino Fundamental/ Regular	Matutino /Vespertino	203

EMTI Monsenhor Pedro Pereira	404 Norte Apm 27 - Alameda 25- Plano Diretor Norte, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	562
EMTI PE Josimo Moraes	Quadra 301 Norte Avenida Lo 08 Apm 01 Centro Palmas - TO CEP: 77001-212	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1092
EMTI Prof Margarida Lemos	Rua João Pires Querido Filho, APM 11, LAGO SUL. 77062-058 Palmas - TO.	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1130
E M Jorge Amado	Rua João Pires Querido Filho, APM 11, LAGO SUL. 77062-058 Palmas - TO.	Ensino Fundamental- Ensino regular, EJA.	Matutino /Vespertino/Noturno.	879
E M Prof Savia Fernandes Jacome	Apm J Rua Nc, 6- Bela Vista, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	839

Fonte: Qedu

Tomando por base os dados apresentados no quadro acima, buscou-se apresentar informações sobre as escolas participantes dos blocos, com o intuito de observar questões voltadas ao contexto local em que o aluno está inserido. A partir disso, analisar e comparar as escolas participantes, observando não só o conteúdo aplicado nas atividades, mas também a desigualdade entre os alunos, trazendo para a discussão elementos que podem incorrer de forma prejudicial no aprendizado.

4.1.2 QUADRO DE PROFESSORES

Para contribuir com este trabalho, faz-se necessário destacar a formação dos professores participantes dos blocos de estudo. Cada bloco trazia as informações sobre seus autores, os quais organizavam as atividades, os conteúdos e a atividade de monitoramento da aprendizagem. E, assim, contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem durante o ensino remoto. Abaixo, segue um quadro com informações pertinentes à formação da maioria desses professores.

Quadro 3 - Formação dos professores

FORMAÇÃO	Quant. de professores
Graduação em Letras	23
Especialização	5
Mestrado	4
Doutorado	2

Fonte: de autoria própria

Quadro 4- Área de especialização

Tempo de formação	Área de especialização
2007-2009	Língua Inglesa e Literatura Anglo Americana e Brasileira
2010-2011	Metodologia de Ensino em Português e Literatura
2013- Atual	Língua Portuguesa, Literatura e Educação Inclusiva e Especial
2010-2011	Letras - Português e Literatura
2006-2007	Especialista em preparação para concursos públicos, Enem e vestibular

Fonte: Lattes

Quadro 5- Área de Mestrado

Tempo de formação	Área de Mestrado
2005 - 2019	Estudos Literários
2016-2018	Leitura e Escrita - Mestrado profissional em Letras - ProfLetras
2013-2015	Leitura e escrita - Mestrado profissional em Letras - ProfLetras
2019-2021	Literatura e Religiosidades

Fonte: Lattes

Quadro 6- Área de Doutorado

Tempo de formação	Área do Doutorado
2022 - Atual	Crítica Cultural
2019- Atual	Ensino de Língua e Literatura

Fonte: Lattes

Essas informações acima foram verificadas no currículo Lattes e no *site* da Prefeitura de Palmas, o qual confirma que esses professores atuam na rede pública municipal. A partir das informações sobre a formação dos professores que participaram da produção dos blocos, é possível observar questões voltadas para o processo de formação continuada de professores e da análise de conteúdos abordados durante o ensino remoto.

A partir de uma pesquisa realizada na Plataforma Lattes, na qual constam informações sobre a formação de profissionais e pesquisadores, foram identificados que 23 professores integrantes deste estudo possuem formação em Letras. Desses 23 professores, 5 possuem Especialização, 4 possuem Mestrado e 2 possuem doutorado.

Com base nessas informações, é importante destacar a necessidade de formação continuada dos professores, visto que, dos 23 professores analisados, apenas 11 não estagnaram apenas na primeira graduação. E, a partir da análise dos conteúdos, foi verificada a epistemologia adotada por esses professores, o que, talvez devido à falta de continuidade em suas formações, pode ter influenciado em suas aulas tradicionais. Nardim (2022) aponta que um dos reflexos da pandemia para a educação brasileira foi evidenciar os problemas estruturais da educação, sendo um deles a formação de professores.

5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Este capítulo é voltado para a análise do objeto de estudo deste trabalho, que são os blocos de estudo disponibilizados pela rede pública municipal de Palmas. Neste capítulo estão reunidas informações acerca de toda a estrutura desses blocos e dos conteúdos que foram trabalhados durante esse período de ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19. Assim, foi analisada desde a elaboração dos blocos até os sujeitos inseridos no processo. Além disso, os conteúdos selecionados pelos agentes que participaram da construção do material e como funcionava esse procedimento.

5.1 Os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem dos blocos

A partir da necessidade imposta pela pandemia da Covid-19, alunos, pais e professores tiveram que se adequar à nova realidade, visto a importância de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento. Na rede pública municipal de Palmas, as coordenações de cada escola realizaram um procedimento de escolha dos professores que deveriam participar da construção dos blocos. Segundo Nardim et al (2022), “O trabalho colaborativo proposto pela Secretaria Municipal da Educação na construção dos materiais visava a responsabilizar conjuntamente todos (ou quase todos) os professores da rede no processo de produção e ensino que estava sendo desenvolvido” (NARDIM ET ALI, 2022, p.430).

Dessa forma, percebe-se que havia essa organização no processo de produção dos blocos, os quais envolviam os professores e a comunidade escolar nesse processo. O professor teve um papel muito importante nesse processo, visto que ele foi o agente fundamental na construção do material. Sendo assim, eles foram divididos em grupos para a produção do material. O quadro a seguir apresenta as turmas, o período de

distribuição dos blocos, a quantidade de professores participantes e a quantidade de escolas.

Quadro 3- Quantidade de professores

Turma	Período	Quantidade de professores	Quantidade de escolas
8º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	8	5
8º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	8	5
8º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	4	4
9º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	5	4
9º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	8	7
9º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	6	5

Fonte: de autoria própria

Conforme o quadro acima, para que seja compreendido o procedimento adotado, é importante esclarecer que as turmas do 8º ano tiveram a participação de 8 professores de 5 escolas diferentes na construção de seu primeiro bloco. Já no bloco que compreende o período de 07/12/2020 a 18/12/2020 foram apenas 4 professores de 4 escolas diferentes. Nas turmas do 9º ano ocorre a mesma situação, em que um dos blocos possui a participação de 5 professores de 4 escolas distintas e em outro momento há a participação de 8 professores de 7 escolas diferentes e, finalmente, a participação de 6 professores de 5 escolas diferentes. Todas essas informações estão contidas no próprio bloco analisado, portanto, quando se afirmar, por exemplo, que 4 escolas e 4 professores construíram o bloco do período de 07/12/2020 a 18/12/2020, isso significa que, dentro dessa lista de escolas, os professores de Língua Portuguesa que atuam em 4 escolas da rede municipal produziram o material para aquela série do 8º ano do ensino fundamental e que todas as outras escolas receberam o mesmo bloco. Observa-se que não havia um padrão de quantidade de professores e de escolas participantes. O fluxo seguia conforme a necessidade da constituição do material. Essas informações estão presentes no início do bloco, na primeira página, com a intenção de apresentar os autores responsáveis por aquele bloco em específico.

Importante destacar o papel do professor diante de todo o processo de construção do material, tendo em vista que, conforme expressa Miranda (2018, apud

Ausubel 1980 e Bruner 1978, 1969) “o destaque do papel do professor como alguém capaz de colocar em prática de maneira eficaz os métodos de ensino/aprendizagem” (MIRANDA, 2018). Já Moretto (2014) descreve que “o professor dá o suporte necessário para a aprendizagem de seus alunos” (MORETTO, 2014, p.91). Esses dois autores destacam a importância do professor nesse processo de aprendizagem. Sem dúvida, durante a pandemia, o docente teve o papel fundamental de engajar os alunos e dar suporte a eles, mesmo que a distância, com o intuito de cumprir seu papel como professor e, também, de não desamparar os alunos durante o processo de isolamento. A partir do Decreto Municipal Nº 2.503/2020, a SEMED definiu a equipe técnico-pedagógica a partir de grupos de professores da Rede Municipal de Ensino conforme a área de conhecimento. Com isso, selecionou professores para trabalhar voluntariamente na elaboração dos blocos de atividades semanais/quinzenais. Diante dessa informação, esses professores se “revezavam” para elaborarem as atividades. Observa-se isso quando o mesmo professor aparece mais de uma vez como autor do bloco. Há uma repetição desses professores tanto nos blocos do 8º como nos do 9º ano.

De acordo com o mesmo Decreto, o papel do professor e da unidade escolar diante do ensino remoto emergencial ia além da construção dos blocos, pois eram responsáveis também por avaliar as atividades respondidas pelos alunos, zelar pelos registros de frequência dos alunos, registros do planejamento e diário de classe, dentre outros procedimentos que foram realizados. Importante destacar também a seleção das questões voltadas aos alunos dessas unidades educacionais, uma vez que, por se tratar de educação pública, infere-se que há diferentes tipos de alunos com necessidades distintas, principalmente em se tratando de uma pandemia. Dessa forma, entende-se que deveria ter havido um olhar diferente a fim de atender a todos.

Em uma reportagem realizada pelo Jornal local e publicada no *site* G1 em 07 de maio de 2021, foi possível conhecer a história de cinco irmãos que precisavam dividir um único celular para assistir às aulas virtuais. Histórias como essa revelam que há um impasse nesse processo de ensino e aprendizagem remota. Isso porque esses problemas são enfrentados por grande parte dos alunos que, por muitas vezes, precisam ser autônomos, tendo de estudar sozinhos sem o auxílio de um professor ou sem o auxílio dos pais que precisam trabalhar ou, muitas vezes, sem entender o conteúdo das atividades, Bergmann (2018) afirma que “muitos alunos vêm de lares desfavorecidos, e

que os pais não têm tempo nem experiência para ajudar seus filhos” (BERGMANN, 2018, p. 07). Esse, sem dúvida, foi o retrato de muitas famílias durante a pandemia, o que dificultou o aprendizado de muitos alunos. Importante para a reflexão e entendimento do processo em torno da construção dos blocos e do ensino remoto emergencial é o conhecimento a respeito das escolas municipais em questão. O quadro a seguir mostra as escolas que participaram da construção dos blocos. Essas informações estão presentes na primeira página dos blocos de estudo.

Quadro 2- Escolas participantes da construção dos blocos

Escolas participantes dos blocos analisados	Localização	Etapa da educação básica	Turno	Quantidade de alunos
Escola de Tempo Integral Almirante Tamandaré	1304 sul Região Sul	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1.117
Escola Municipal Anne Frank	110 Norte	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	831
E. M. Antônio Carlos Jobim	Quadra 1206 Sul Alameda 31 APM 07 - Plano Diretor Sul, Palmas - TO, 77024-536	Ensino Fundamental- Ensino regular, EJA.	Matutino /Vespertino/Noturno.	662
E.M Aurélio Buarque de Holanda	Rua Rio Janeiro, Qse01, SN- Jardim Aurenny I, Palmas - Tocantins.	Ensino Fundamental- Ensino regular, EJA.	Matutino /Vespertino/Noturno.	823
E. M Darcy Ribeiro	904 Sul(Arse 91) Qi-13/14 Alameda 01/06/07/12, bairro Plano Diretor Sul, Palmas TO	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	581
EMTI Anísio Teixeira	Avenida Antônio Sampaio, APM 7. Loteamento BERTAVILLE. 77059-002, Palmas TO	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1043
EMTI Caroline Campelo	RUA SF 11, APM 07. SETOR Santa Fé Taquaralto. 77064-140 Palmas - TO.	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1122
EMTI Euridice Ferreira	Rua 22 Apm 05, S/Nº- Jardim Aurenny III, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1101
EMTI Luís Gonzaga	503 Norte, Apm 6- Plano Diretor Norte, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	281
EMTI Luís Nunes de Oliveira	Rua Luiz Nunes De Oliveira, SNº- Buritirana - Palmas, (Rural)	Ensino Infantil, Ensino Fundamental/ Regular	Matutino /Vespertino	203

EMTI Monsenhor Pedro Pereira	404 Norte Apm 27 - Alameda 25- Plano Diretor Norte, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	562
EMTI PE Josimo Moraes	Quadra 301 Norte Avenida Lo 08 Apm 01 Centro Palmas - TO CEP: 77001-212	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1092
EMTI Prof Margarida Lemos	Rua João Pires Querido Filho, APM 11, LAGO SUL. 77062-058 Palmas - TO.	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	1130
E M Jorge Amado	Rua João Pires Querido Filho, APM 11, LAGO SUL. 77062-058 Palmas - TO.	Ensino Fundamental- Ensino regular, EJA.	Matutino /Vespertino/Noturno.	879
E M Prof Savia Fernandes Jacome	Apm J Rua Nc, 6- Bela Vista, Palmas - Tocantins	Ensino Fundamental- Ensino regular.	Matutino /Vespertino	839

Fonte: Qedu

Pela análise do quadro acima, é possível perceber que as escolas citadas possuem uma distância geográfica considerável. As escolas espalhadas pelo município de Palmas visam atender aos bairros mais próximos, portanto, cada localidade possui diferentes tipos de famílias: as que possuem maiores condições financeiras e aquelas famílias mais carentes. Nem todas as famílias possuem condições financeiras para complementar o ensino dos seus filhos e muitas têm apenas a escola e o que ela oferece para ensinar-lhes.

Os blocos analisados tiveram o envolvimento de 15 escolas participantes. Observa-se que cada escola está localizada em um bairro da cidade de Palmas, seja centro, região sul, região norte e zona rural. Ademais, cada escola, devido a sua estrutura e localização, possui uma dada quantidade de alunos, algumas com capacidade para atender a mais de 1000 alunos e outras que atendem aproximadamente a 203 alunos apenas. Quanto à construção dos blocos analisados, observou-se que o mesmo bloco que seria entregue aos alunos do centro da cidade era também entregue aos alunos das demais regiões. Por exemplo, a Escola Municipal Anne Frank, localizada mais ao centro da cidade, e que geralmente atende a famílias mais próximas, que possuem uma condição financeira melhor, recebia o mesmo bloco que a Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda, que fica localizada na periferia da cidade, onde residem famílias mais carentes.

A partir desse olhar voltado à localização de cada escola, entende-se que o aluno de uma área mais carente irá realizar as mesmas atividades que um aluno residente em um bairro mais nobre e cuja família, geralmente, é mais estruturada e consegue dar maior apoio em relação à extensão daquilo que é ensinado nos blocos. Além disso, há ainda a problemática do acesso à internet e a equipamentos de informática, que também auxiliam no aprendizado do aluno. Nesse sentido, a desvantagem do aluno carente parece evidente. Em relação à localização das escolas, importa destacar que não se trata de “julgar” o material formulado pelo professor, mas evidenciar as condições em que cada aluno se encontra e a disparidade entre eles. É importante destacar também que é possível haver alunos da escola do centro que tenham as mesmas dificuldades que o aluno da região mais carente e vice-versa. No entanto, o que se aponta é o acesso desigual de auxílios durante o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Lins (2011):

Analizando a Educação que acontece na escola é possível compreender o papel do professor, a sua tarefa e sua função em relação ao desenvolvimento do aluno por meio da aprendizagem. Desde a seleção curricular até os mínimos detalhes didáticos, o professor tem como objetivo providenciar condições aos alunos para que se aprimorem cada vez mais de modo que seja cada vez mais desnecessário e o aluno alce voo por si só. Isto será uma consequência de um ensino de qualidade que respeita o aluno e por isso organiza a sala de aula de modo que o aluno receba conteúdos importantes nas aulas (LINS, 2011, p.8).

Dessa forma, depreende-se que o professor é uma figura importante na vida do aluno e observa-se que a sua falta no processo de ensino dos alunos permitiu que fosse mais difícil estudar durante a pandemia. Por mais que houvesse grupos de WhatsApp para tirar dúvidas, nada substitui a figura do professor. Importante ressaltar, também, que cada professor conhece sua sala de aula, conhece o seu aluno, suas dificuldades e facilidades. E quando um aluno que estuda numa escola da zona rural, por exemplo, responde a atividades produzidas por um professor que trabalha em uma escola que possui maiores recursos tecnológicos e cujo ensino, mesmo que da mesma série, é mais “avançado”, esse aluno da zona rural terá maiores dificuldades em aprender aquele conteúdo. Diferente seria se estivesse respondendo às atividades do professor de sua escola.

Assim sendo, Lins (2011) também aponta que o professor possui capacidade de instigar a curiosidade do aluno e o desejo de aprender, principalmente quando se debruça sobre os temas e oferece conteúdos motivadores e organizados aos seus alunos (LINS, 2011). Da mesma forma, Moretto (2014) afirma que o professor competente no ensinar conhece o conteúdo da disciplina, identifica os assuntos relevantes considerando o contexto dos alunos (MORETTO, 2014, p.34). Partindo dessa premissa, observa-se que, nos blocos de atividades, no “rodízio” de professores e escolas, não houve esse “cuidado pedagógico” voltado a uma turma de uma escola específica e sim uma mesma “metodologia” aplicada a todos os alunos da rede municipal de ensino.

Em contrapartida, Moretto (2014) afirma ainda que “o professor tem como responsabilidade criar um contexto para facilitar a aprendizagem. Mas se o aluno não se engajar, de pouco ou nada adiantará o envolvimento do docente” (MORETTO, 2014, p.91). Assim, compreende-se que deve haver um interesse mútuo entre professor e aluno para que a aprendizagem ocorra.

5.2 Análise da seleção de conteúdos e estrutura dos blocos

Os conteúdos selecionados para a produção dos blocos de atividades não foram produzidos aleatoriamente de acordo com o que os professores “achavam” que seria melhor ensinar. Os blocos eram organizados com carga horária específica para cada disciplina. No caso do componente curricular Língua Portuguesa, tanto para o 8º como para o 9º ano do Ensino Fundamental, a carga horária era de 20 aulas, sendo 16 aulas de análise linguística e 4 aulas de práticas de linguagem. Cada componente curricular possuía uma pessoa responsável pela coordenação em ambas as séries analisadas. Conforme já mencionado anteriormente, havia a descrição dos professores e escolas responsáveis pela produção daquele bloco. Isso tornava possível a transparência das informações, além de demonstrar a presença do professor e da instituição municipal.

No que se refere aos conteúdos aplicados, na página inicial constam descritas as competências e habilidades segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o documento, “é definida como competência a mobilização de conhecimentos, e habilidades são atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018). Na BNCC é esclarecido e explicitado o funcionamento dessas competências e habilidades para melhor entendimento de como foram produzidos os blocos de estudo. Nesse caso, como o foco desta pesquisa é o Ensino Fundamental, serão observadas questões voltadas para essa etapa, mais especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, além da área do conhecimento, Língua Portuguesa.

Em todos os blocos se apresentam as 10 competências gerais previstas na BNCC, que são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Segundo Branco (2019)

É lícito afirmar que a BNCC indica conhecimentos, habilidades, competências e aprendizagens essenciais, que influenciarão a reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica, fomentando alterações na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdo (BRANCO et.al., 2019. p.61).

Diante disso, compreende-se a importância de se explicitar nos blocos a informação acerca das competências e habilidades, a fim de informar aos pais/responsáveis que todo o conteúdo aplicado está devidamente embasado e elaborado conforme previsto na BNCC, além de essas serem informações norteadoras para os professores. Com relação às habilidades, estas são descritas nos blocos. De acordo com a BNCC,

“Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2019. p.28).

Com isso, utilizando as habilidades do Ensino Fundamental na etapa final, os professores conduziram e construíram o material necessário para envio aos alunos. De acordo com a BNCC, para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, é destacado o que é necessário para a produção dos conteúdos, como as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento; especificando, posteriormente, quais habilidades são solicitadas para aquele conteúdo. O quadro a seguir mostra as turmas e o período para a resolução das atividades, além de mostrar a quantidade de conteúdos estudados e a quantidade de questões que constam disponíveis em cada bloco.

Quadro 7- Quantidade de conteúdos e atividades

Turma	Período	Qnt. de Conteúdos	Qnt. de Questões	Qnt. de Textos	Qnt. de Páginas
8º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	12	51	5	14
8º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	9	84	7	21
8º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	13	88	10	21
9º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	9	59	5	19
9º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	10	64	8	18
9º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	13	72	8	21

Fonte: de autoria própria

Observa-se que não existe um padrão de quantidade de conteúdos trabalhados em cada bloco, logo, como anteriormente informado, eles foram norteados pelas habilidades e competências para as respectivas turmas. Nota-se que o período de utilização ou estudo do aluno sobre aqueles conteúdos presentes no bloco é muito pequeno, além da grande quantidade de questões a serem respondidas. Importante ressaltar, também, que o período entre a entrega de um bloco e de outro também é bastante pequeno, aproximadamente dois dias de “descanso”. Dessa forma, o aluno possui muitas atividades para serem estudadas de maneira autônoma, sem a ajuda de um professor mediador, o que torna o momento de estudo cansativo. Para Lins (2011),

A linguagem verbal continua sendo um importante meio de ensino e aprendizagem que não pode ser confundida com formas autoritárias de atuação do professor nem sinonimizada a uma situação de passividade dos alunos. Alunos que escutam atentamente as explicações dos professores não estão em estado de passividade. Desde que aqueles conteúdos tenham significação para eles, estarão em intensa atividade de reflexão e criação, a partir da aquisição que fazem (LINS, 2011. p. 8).

A partir dessa afirmação de Lins (2011), em uma situação de pandemia, compreende-se que não era possível ter o privilégio da presença do professor. Dessa forma, os blocos “tentaram suprir” essa falta de comunicação verbal e explicação dos conteúdos. No entanto, conforme evidencia o quadro acima, os conteúdos exigiam do aluno tempo e auxílio para conseguirem aprender. A esse respeito, Miranda (2018) destaca que “a escola é um dos ambientes mais eficazes para promover a aprendizagem, onde o aluno pode interagir com outros alunos, professores e demais membros” (MIRANDA, 2018, p.30). Isso demonstra a importância desse contato humano para que haja aprendizagem. Em relação à quantidade de questões, percebe-se a sua influência no processo de aquisição da aprendizagem, visto que, muitas vezes, a sua função é de apenas repetição ou memorização. Além disso, para um momento tão delicado como a pandemia e a condição dos alunos, a quantidade de questões influencia, muitas vezes, no cansaço mental do aluno, além de diminuir o seu desempenho.

Para a discussão e entendimento da estrutura e funcionamento dos blocos, é necessário destacar também a quantidade de textos que foram utilizados, tendo em vista que, conforme previsto no cabeçalho, faz-se necessária a prática de leitura e produção textual. Esse elemento importante esteve presente em todos os blocos, assim, de alguma

maneira, inserindo a leitura em casa, visto que para resolver as questões os alunos precisavam ler o texto solicitado. Conforme a BNCC (2018, p.141),

A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BNCC (2018, p.141).

A esse respeito, foi observada nos blocos analisados a presença de vários gêneros textuais de acordo com cada turma, sempre abordando situações de fácil entendimento. Quanto à quantidade de páginas desses blocos, observa-se que também não havia um padrão definido de páginas que cada bloco precisava conter. Porém, diante dessas informações, é necessário destacar que, estruturalmente, os blocos se parecem com um livro didático, ou melhor, com capítulos de livros didáticos mais sucintos, conforme já mencionado neste estudo. Isso é possível de ser observado quando percebemos em sua estrutura assuntos e textos, exercícios de fixação, atividade avaliativa, hipertextos, links de *sites* para melhor entendimento do conteúdo. Esse formato geralmente é encontrado nos capítulos de livros didáticos, principalmente em se tratando de materiais para estudo, porém, nesse caso, o aluno estuda sem o auxílio do professor e sem estar num contexto de sala de aula. Então, a quantidade de páginas segue de acordo com a necessidade de cada bloco.

O quadro a seguir informa os conteúdos aplicados aos blocos de estudo com o intuito de descrever o roteiro e a forma como se dispunha a sequência didática dos conteúdos, além de analisar a relação entre os conteúdos e a articulação entre uma aula e outra.

Quadro 8 – Conteúdos dos blocos

Turma	Período	Conteúdos	Conteúdos	Conteúdos	Conteúdos
8º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	Verbetes de enciclopédia	Artigo de divulgação científica/ Concordância nominal	Conto/ Regência Nominal	Tirinha/ Charge/ Figuras de linguagem
8º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	Texto publicitário/ Vozes verbais	Texto publicitário/Linguagem verbal, não verbal e multissemiótica /Interdiscursividade/ trocadilho	Texto publicitário/ Concordância verbal	Texto normativo/ Pontuação
8º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	Tirinha/ Elementos constituintes do gênero /Termo acessório da oração: Adjunto adverbial	Tirinha/ Meme/ Adjunto adnominal	Carta aberta/ Conjunção sequencial: conjunções coordenativas/ Letras e Fonemas	Podcast/ Letras e fonemas
9º ano	09/11/2020 a 21/11/2020	Diário/ Conjunções e articuladores textuais/ Coesão sequencial: Conjunções coordenativas	Conjunção e articuladores textuais/ Coesão sequencial: conjunções coordenativas e subordinativas/ O diário de Serafina e O diário de Anne Frank	Folheto/ Modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo	Poema/ Colocação pronominal
9º ano	23/11/2020 a 05/12/2020	Artigo de Divulgação Científica/ Regência Verbal	Verbetes de enciclopédia/Texto expositivo Crase	Texto de campanha comunitária: cartaz, banner e panfleto/ Regência nominal	Indicação de leitura literária: “A menina que roubava livro”, de Markus Zusak/ Figuras de linguagem
9º ano	07/12/2020 a 18/12/2020	Conto: O Alienista, de Machado de Assis/ Perguntas de leitura Produção textual	Conto: O Alienista, de Machado de Assis/ Figuras de linguagem Pontuação	Conto: O Alienista, de Machado de Assis/ Conjunções coordenativas/ Período composto por coordenação	Poema de poetas regionais Haicai/ Ciberpoema/ Denotação e conotação

Fonte: de autoria própria

É necessário apontar, no quadro acima, a informação de que cada bloco possui uma sequência de conteúdo a serem estudados. A organização dos blocos seguia a sequência de aulas, ex: aulas 1, 2, 3 e 4, turma 9º ano do Ensino Fundamental, conteúdo: artigo de divulgação científica e regência verbal. Nessas aulas, expunha-se a explicação e as características do gênero textual, divulgação científica, posteriormente, havia exercícios de fixação voltados para o conteúdo aplicado. Logo após esses exercícios, seguia-se para o próximo conteúdo das aulas, nesse caso, a regência verbal, explicando conceitos e em seguida a aplicação de exercícios. Na sequência do bloco, o próximo tópico e conteúdo das aulas 5, 6, 7 e 8 e assim sucessivamente.

Percebe-se que os assuntos das respectivas aulas estão conectados. Por exemplo: texto publicitário e concordância verbal. Esses dois temas estão presentes em um mesmo tópico e, de alguma forma, relacionam-se com a finalidade de integrá-los. De acordo com os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs),

A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística (BRASIL, 1998. p 48).

Diante disso, percebe-se que cada aula possui uma junção de dois conteúdos, sendo um gênero textual relacionado à análise gramatical. E, geralmente, o gênero situado é base de exemplificação para o conteúdo gramatical. Ademais, a junção desses conteúdos, conforme informações dos PCNs, possibilita a apropriação dos recursos de compreensão e interpretação do gênero. Na seção seguinte, serão analisados os conteúdos e as recorrências na aplicação deste conteúdo.

5.3 Conteúdos aplicados aos blocos de estudo

Para a análise dos conteúdos aplicados aos blocos de estudo, foi realizada uma observação dos conteúdos que apresentaram maior recorrência quanto à sua aplicabilidade, tanto nos blocos do 8º ano quanto nos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir disso, foram observadas situações como a epistemologia adotada nos blocos, seja tradicional ou sociointeracionista. Com isso, agregar aos estudos do ensino remoto novas estratégias de ensino considerando o que já foi aplicado durante o período de pandemia da Covid-19.

É possível afirmar, com base na análise realizada, que a epistemologia dos professores que elaboraram os blocos do 8º e 9º anos é a epistemologia tradicional de ensino. E isso será confirmado pela análise dos conteúdos nos tópicos seguintes deste trabalho. Moretto (2014) aborda esse assunto quando afirma que a aula é reflexo da epistemologia do professor, visto que é a maneira como ele lida com o conhecimento e transmite esse conhecimento.

Com base na análise dos dados, foi observado que a maioria das questões dos blocos de estudo visavam apenas ao reconhecimento e à memorização, sem considerar a reflexão e o aprendizado para a vida. Na epistemologia tradicional, segundo Moretto (2014), é justamente essa ideia de professor transmissor do conhecimento e aluno receptor, repetidor desse conhecimento que prevalece. De acordo com Silva et al (2020)

a abordagem tradicionalista que tem sido utilizada ao longo dos anos deve ser repensada e modificada, pretendendo não somente seguir as orientações dos PCN's, mas reflexionando a melhoria de ensino e, por conseguinte, um avanço útil à linguagem dos discentes (SILVA et al, 2020, p. 1250).

A partir disso, propõe-se uma reflexão sobre essa abordagem, pois se acredita que isso pode melhorar a partir de uma formação continuada e um olhar do docente voltado para uma abordagem menos conteudista e que exija pouca reflexão do aluno. Diesel (2017) chama a atenção para:

A urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (DIESEL, 2017, p. 269).

Com base também na análise da sequência dos conteúdos de cada bloco e turma, foi possível tanto observar o formato como foram aplicadas as temáticas e afirmar sobre a abordagem tradicional dos professores, quanto, também, apresentar sugestões de melhores formas de abordar determinado conteúdo, levando em consideração o formato dos blocos de estudo aplicados no ensino remoto. Dessa forma, destacou-se a metodologia aplicada nos blocos analisados, enfatizando os principais conteúdos. Com isso, demonstrando o que foi estudado pelos alunos e integrando novas abordagens aos blocos, visto que podem futuramente ser novamente adotados.

Conforme mencionado na seção anterior, as aulas eram divididas e, entre os tópicos, geralmente, havia dois conteúdos, sendo um estudo de gênero textual e um de conteúdo de análise linguística e, ainda, sugestões de leitura para a prática em casa. Os conteúdos das aulas eram interligados, de modo que um fosse objeto de exemplo do outro. Assim, neste trabalho, serão observadas essas relações de conteúdos e como foram adotados pelos professores autores dos blocos. Para que seja compreendida a abordagem utilizada pelos professores nos blocos de estudo, serão apresentadas nesta seção as recorrências que levaram à conclusão acerca da epistemologia adotada no ensino remoto.

5.3.1 Conteúdo: Regência nominal/conto- 8º ano, 1º bloco.

AULAS 9, 10, 11 e 12
Conto
Regência nominal

O Conto é uma narrativa breve e escrita em prosa, sendo mais curto que o romance e a novela. Tal qual um texto narrativo, ele envolve enredo, personagens, tempo e espaço.

A estrutura do conto é fechada e objetiva, na medida em que esse tipo de texto é formado por apenas uma história e um conflito.

Sua estrutura está dividida em três partes:

Introdução: apresentação da ação que será desenvolvida. Nesse momento inicial, há uma breve ambientação do local, tempo, personagens e do acontecimento.

Desenvolvimento: formado em grande parte pelo diálogo das personagens, aqui se desenrola o desenvolvimento da ação.

Clímax: encerramento da narrativa com desfecho surpreendente.

De acordo com a estrutura básica narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho), o conto, por ser uma narrativa mais breve, parte do desenvolvimento para o clímax. Ou seja, para o momento final, de desfecho, chamado de "epílogo", onde geralmente surge o ponto mais alto de tensão do drama (clímax).

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens. São Paulo: Atual, 2009.

O que é um conto regional: O Regionalismo é propriedade fundamental da literatura brasileira desde sua formação, devido ao fato de o país ter sido povoado a partir de regiões distantes e diferentes entre si. Então um conto regional deve fazer uso de contornos físicos e sociais dentro de um local ou região específica.

(Resumo de algumas definições do Wikipédia)

O autor dessa atividade propõe falar sobre o assunto *Conto e Regência nominal*. Primeiramente, é abordado o conto. Observa-se que o autor apresenta as características do gênero, a estrutura. Posteriormente, apresenta o conto regional, explicando um pouco sobre o Regionalismo. Na sequência, o autor insere no bloco um conto, com o título "O Quati", do autor Fidêncio Bogo. E, para complementar os estudos, é aplicada uma atividade sobre o assunto. Diante disso, constata-se que o autor utiliza informações breves e sem mostrar ao aluno qual a função social do conto.

Importante destacar que, na abordagem de um gênero textual, faz-se necessário mostrar ao aluno qual a função social que ele apresenta. Marcuschi (2008) afirma que "os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os

aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*” (MARCUSCHI, 2008, p.159). Nesse sentido, o conto possui seu propósito e função e isso deve ser mostrado ao aluno, assim, o conhecimento sobre determinado conteúdo não ficará vago sem um objetivo a ser alcançado. A mera definição de conceitos básicos do gênero não fará com que o aluno o produza ou compreenda, visto que o aluno poderá apenas decorar sua estrutura, mas não conseguirá percebê-la ao ler o texto. Nesse caso, ao tratar do gênero conto, o autor pode destacar aspectos que envolvem não só suas características, mas também seu uso, em qual tipologia textual está inserido, por que e para que o conto deve ser estudado.

Agindo assim, o professor facilita o entendimento do aluno quanto a sua função social e, possivelmente, ajuda-o também a compreender a leitura do conto solicitado. Segundo Moretto (2014), cabe ao professor o papel de incentivador do processo de ensino e aprendizagem, assim, é papel do docente catalisar, mediar e facilitar no processo de interação com o aluno (MORETTO, 2014, p.118). Visto isso, na abordagem de um tema, principalmente em se tratando do ensino remoto, quando se utiliza uma linguagem mais adequada ou mais sucinta, este papel é alcançado. Observe-se, abaixo, uma das questões relativas a esse gênero textual.

Questão 17

Por que o título do texto é “O Quati”?

Em quase todas as questões voltadas para a leitura do texto, a primeira pergunta é: “Por que o título do texto é...”. Qual a melhor resposta que o aluno pode dar a essa questão? O que se observa, na verdade, é que esse tipo de pergunta não exige um pensamento crítico do significado do texto. Entende-se que para essa pergunta o aluno pode dar uma resposta “vaga”, ou algo apenas copiado do texto. Se o texto fala do animal típico da região, logo o aluno responderá apenas com informações contidas no texto, visto que toda a narrativa é voltada para o animal. Moretto (2014) afirma que “quanto mais completa for a formulação das questões, tanto melhor será a formação do aluno para a vida profissional” (MORETTO, 2014 p.124). Isso implica considerar que as questões formuladas precisam ser contextualizadas e não apenas apresentadas de forma estrutural, sendo essa, portanto, uma pergunta estrutural ou previsível, que pode ser encontrada após a leitura de um texto. Dessa maneira, considera-se que o autor poderia enfocar a formação do senso crítico do aluno, trabalhando a consciência

ambiental, a preservação do meio ambiente, temas que estão presentes no conto e que estão presentes no cotidiano dos alunos. Com isso, a elaboração de uma pergunta que busca o entendimento do aluno quanto à leitura do texto terá mais significado para sua aprendizagem, além disso, o aluno entenderá que interpretar não é apenas saber o porquê o título se chama “O Quati”.

Outra maneira de iniciar o exercício sobre o gênero Conto seria contextualizando o assunto, questionando o aluno sobre o que faz desse texto um conto. Exemplo:

A partir dos estudos sobre gênero textual e da leitura do texto “O quati”, considerando as características presentes em um conto, o que você observou ao realizar a leitura do texto?

Como o quati se tornou o personagem principal do texto?

Seguindo a linha de raciocínio proposta acima, o professor pode, ainda, a partir dos conceitos que trouxe sobre o gênero textual, posteriormente, inserir um exemplo de conto para que o aluno leia. Isso significa que ele quer que o aluno tenha a capacidade de identificar um conto. Assim, ao realizar uma leitura, conseguirá distinguir, dentre os vários gêneros textuais existentes, o que é um conto. A questão seguinte também se refere à atividade proposta sobre o conto.

Questão 20

O fato tão presente na contemporaneidade apresentado no conto é

- (A) a postura antitética do homem em relação ao meio ambiente.
- (B) o desrespeito do homem com a flora tocantinense.
- (C) o cuidado que homem tem com a natureza.
- (D) a superlotação dos ônibus.

Observa-se que, nessa questão apresentada, há uma necessidade de que o aluno tenha lido o texto e a partir disso responda as questões. E, as respostas estão contidas dentro do texto exposto. Na alternativa “A”, o autor coloca a questão da postura do homem, no caso os envolvidos na caça ao quati. Ao ler o texto, isso realmente se verifica. Já a alternativa “B” trata do desrespeito à flora tocantinense, que se refere a uma variedade de plantas; e quati é um animal. Já na alternativa “C”, o autor insere uma ironia, utilizando a palavra “cuidado”. Tendo em vista que se trata do sentido oposto, da postura antiética e do desrespeito colocados

nas questões anteriores. E, por fim, na questão “D”, o autor coloca que algo contemporâneo dentro do texto seria a superlotação dos ônibus. Algo que não deixa de ser real e está inserido na vida do aluno, mas que não é o tema do conto. Essa atividade exige do aluno um conhecimento linguístico sobre o significado dos termos das questões. Moretto (2014) afirma que o professor deve levar em conta os valores culturais de seu grupo de alunos e dirigir-se a eles com uma linguagem clara, precisa e contextualizada (MORETTO, 2014, p.31). Ocorre que, nessa questão, o autor apenas solicita que o aluno responda, a partir da leitura do texto, sem trazer para a questão informações que façam o aluno refletir sobre o que poderia ser considerado “contemporâneo”, assim, levando-o, a partir da leitura, a refletir sobre a crítica feita pelo autor.

Dessa forma, entendemos que, quando o professor solicita na questão 20 que o aluno marque a alternativa que apresenta o fato presente na contemporaneidade, o aluno poderá responder a questão por exclusão, o que não significa que ele aprendeu. Segundo Moretto (2014), “os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor, e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa” (MORETTO, 2014, p.119). Quando mostra o caminho da interpretação, apontando situações presentes no texto, o professor pode mostrar o caminho da interpretação auxiliando a compreensão. Moretto (2014) diz que “elaborar bem é saber contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos, perguntar de forma clara e precisa, questionar apenas conteúdos relevantes, e não colocar “pegadinhas” para derrubar o aluno” (MORETTO, 2014, p.37). Ademais, Hoffmann (1994) diz que “a prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferentemente concretos (organização de estímulos)” (HOFFMANN, 1994, p.54).

O professor pode abordar esse conto de forma que o aluno reflita sobre o gênero conto e o texto lido. Como, por exemplo, manter a questão objetiva, mas contextualizar o assunto no enunciado da questão, fazendo o aluno refletir sobre contemporaneidade e, a partir da leitura do enunciado e do conto, identificar as informações e responder à atividade, porque é sabido que somente questões subjetivas deixam as tarefas extensas e cansativas. Outra opção seria substituir essa questão por:

Questão 20- A partir da leitura do conto, observe que, após a caça ao quati, o narrador do texto expressa um sentimento pelo ocorrido. Apresente, a partir da leitura realizada, qual a postura e sentimento do narrador do texto o qual capturou o animal. Qual atitude você teria se estivesse naquele ônibus?

Com isso, o aluno irá responder a questão trazendo aspectos do seu cotidiano e compreendendo o que o autor do conto quis mostrar com a história do Quati. Dessa forma, será mais compreensível para o aluno saber os motivos que levaram o autor a optar por esse título e refletir sobre sua atualidade. Miranda (2018, apud Ausubel 1980 e Bruner 1978, 1969) destaca a importância da aprendizagem significativa para o processo de ensino ao afirmar que o conteúdo apresentado deverá fazer algum sentido para o aluno e que a informação deverá interagir com os conceitos já existentes na estrutura do aluno e ancorá-los (MIRANDA, 2018). Assim, não basta apenas que o aluno responda a questão considerando aspectos do texto, mas que, de alguma forma, isso esteja atrelado aos conhecimentos pré-existentes em seu cotidiano.

5.3.2 Conteúdo Regência Nominal: 8º ano- bloco 1 e 9º ano - bloco 2

O próximo tema da aula é sobre a Regência Nominal. O autor da atividade aborda o tema separado do conteúdo Conto, seguindo o mesmo procedimento de explicar conceitos básicos sobre o assunto.

Vamos estudar sobre REGÊNCIA NOMINAL?

Regência nominal é o nome da relação existente entre um **nome** (substantivo, adjetivo ou advérbio) e os termos regidos por esse nome. Essa relação é sempre intermediada por uma **preposição**.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens. São Paulo: Atual, 2009

- ❖ **Acesse o link - <https://www.youtube.com/watch?v=3e-o3Bdzt08> e assista a uma vídeo-aula com a professora Alda, aproximadamente 10 minutos. Anote o que você aprendeu no seu caderno de língua portuguesa sobre regência nominal. Bons estudos!**

Para explicar a Regência Nominal, utiliza-se apenas um breve texto informativo sobre o conceito geral; logo em seguida, é apresentado um *link* do *Youtube* para que o aluno complemente seus estudos sobre o assunto. Depois disso, questões voltadas para o tema. Observe a questão a seguir:

Questão 26

Em "o ônibus da Paraíso" há uma relação de regência nominal. Indique o nome (substantivo, adjetivo ou advérbio), o termo regido e a preposição.

O autor desta aula utiliza expressões do conto trabalhado anteriormente. Observa-se que são utilizadas apenas “expressões soltas” e descontextualizadas. Para Silva, D. M. (2020), “Pensando na gramática normativa e descritiva, as quais são as mais utilizadas nas instituições de ensino, deve-se ensinar as respectivas normas de forma mais abrangente, pensando nos mais variados contextos e situações em que uma só norma possa se adequar” (SILVA, 2020, p.129). Ainda, (MORETTO, 2014) contribui com a discussão afirmando que o texto deve servir de contexto, e não de pretexto. Quando dizemos que uma questão deve ser contextualizada, significa que, para responder, o aluno deve buscar apoio no enunciado da mesma” (MORETTO, 2014, p.137). Assim, a necessidade de contextualizar o assunto para se ensinar a gramática, principalmente quando há objetivos concretos acerca do que será aprendido pelos alunos.

Na questão 26, o autor solicita a classificação da expressão e que o aluno indique apenas os termos que fazem parte da Regência Nominal. Martins (2021) expõe que “se esse conteúdo for ensinado apenas para responder questões ou decorar verbos, passa a ser visto como algo inútil na vida de quem entra em contato com tal conhecimento” (MARTINS, 2021 p.28). Nesse sentido, quando o autor apenas insere frases e pede a classificação, isso requer que o aluno tenha decorado os termos que constituem o ensino de regência.

Além do mais, quando ele pede para indicar o nome, pode confundir aquele aluno que não compreendeu o conceito de regência nominal apresentado no bloco, tendo em vista que o termo regido também é composto por um nome. Ademais, o aluno pode inferir que existe uma sequência a ser seguida e que, para ele, não haverá um sentido do por que classificar essa frase.

Observe a questão seguinte:

Questão 28

Reescreva a frase "O ônibus da Paraíso, velho, sujo e barulhento [...]" substituindo "ônibus" por "aeronave", fazendo os ajustes necessários quanto à concordância nominal.

Na questão 28, o autor solicita ao aluno a substituição de palavras. Interessante essa atividade, porém não há uma explicação do motivo para a substituição, apenas a informação de que o aluno deve reescrever a frase e realizar ajustes gramaticais referentes à concordância nominal, ou seja, substituir “o ônibus” por “a aeronave” e alterar os adjetivos “velho, sujo e barulhento” para “velha, suja e barulhenta”. Como não há uma contextualização do assunto para tal substituição, essa questão não terá seu objetivo alcançado, que é ensinar o aluno sobre concordância nominal. Ademais, esse assunto é abordado na questão sem antes ser mencionado anteriormente, ou seja, há uma inserção de um assunto dentro de outro sem relacioná-los.

O aluno pode questionar o que é concordância nominal e qual a relação que possui com o conteúdo regência nominal. A esse respeito, Abreu (2018) discorre que

A atividade introdutória apresenta o conhecimento necessário para a realização das outras atividades; a atividade seguinte à introdutória, que é a de comparação, apresenta o conhecimento necessário para a realização da atividade seguinte; e assim por diante, até chegar à atividade de produção final (ABREU, 2018. P.46).

Assim, verifica-se que, quando o professor insere um novo conteúdo, sem contextualizá-lo ou sem ao menos relacioná-lo a outro, isso causa dúvidas no aluno, visto que não há um conteúdo ou uma atividade introdutória que auxilie na resolução da questão. Assim, para esta questão 28, é possível sugerir, inicialmente, a mudança nos conceitos sobre a regência nominal, abordando o assunto de maneira mais completa. Além do mais, para essa questão, faz-se necessária a inserção do conteúdo sobre concordância nominal. Mostrar ao aluno a diferença que existe entre a regência nominal e a concordância nominal. Dessa forma, acredita-se que terá mais significado para o aluno, visto que o entendimento de um assunto interfere no entendimento do outro. Abreu (2018) expõe que “as disposições dos conteúdos nem sempre estabelecem conexão entre si, desrespeitando as sequências e gradações conteudistas necessárias à aprendizagem” (ABREU, 2018). Justamente o apontado por Abreu (2018) foi possível identificar nessa questão. A falta de sequência didática dificulta o entendimento do aluno na aquisição do conteúdo, fazendo parecer que são conteúdos para serem aprendidos separadamente. No entanto, sabe-se que o entendimento de um auxilia no entendimento do outro.

A seguir, a próxima questão sobre o mesmo assunto:

Questão 29

Em "era a certeza de que seus dias tinham chegado ao fim", ao substituir "certeza" por "dúvida", é necessário fazer alguma adequação em relação à regência nominal? Explique.

Nesta questão, nota-se que o autor solicita novamente a substituição de palavras e, nesse caso, duas palavras antônimas. No entanto, as duas são escritas no gênero feminino, o que não altera gramaticalmente a frase, apenas o seu significado. Nesse caso, não há alteração quanto à regência. Além disso, essa pergunta pode receber do aluno apenas um “sim” ou “não” e, para que isso não ocorresse, o autor solicitou uma explicação. Se o aluno tiver compreendido o assunto estudado, ele saberá responder o porquê de não ser necessário adequar, no entanto, o que essa resposta pode influenciar no contexto geral?

Ao verificar o conteúdo explicado antes da atividade, é possível identificar que não houve aprofundamento do tema, apenas informações superficiais e a complementação do assunto com um vídeo de apenas 10 minutos. Por conseguinte, ao considerar as questões voltadas para o ensino remoto, é possível notar que muitos alunos não possuem acesso à internet ou a algum complemento escolar. Assim, muitos terão dificuldades para resolver esse tipo de questão. Ao mencionar o conceito de autonomia, Moretto (2014) afirma que à medida que um conteúdo é elaborado ele se tornará estável e estruturado para o sujeito, com isso, sua zona de desenvolvimento será ampliada e, quanto maior essa zona for, maior será a probabilidade de resolução sem auxílio de outros (MORETTO, 2014). Interessante esse conceito trazido por Moretto (2014), pois há a necessidade de o conteúdo ser direcionado ao estudo solitário, em se tratando de uma pandemia. O que reforça também o acesso desigual à aprendizagem devido às condições sociais de muitos alunos no período de ensino remoto.

Além disso, anteriormente, no mesmo bloco, não há conteúdos voltados para o ensino das classificações gramaticais que facilitem o entendimento do que é um nome, dentro do conceito gramatical. Dessa maneira, o professor poderia ao menos retomar os conceitos dessas três classes gramaticais, com a finalidade de revisar o conteúdo e facilitar o entendimento do novo conteúdo. Martins (2021) afirma que “o estudo de regência é

importante na escola à medida que é ensinada de forma a agregar novas experiências de usos da língua, novas formas e ampliação dos discursos nos diversos contextos sociais” (MARTINS, 2021, p.28). Assim, quando o professor utiliza apenas frases soltas e descontextualizadas, não agrega muito para o processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele decore conceitos, responda a atividade e, posteriormente, não saiba utilizar o mesmo assunto em outros contextos. Quando o professor insere o conteúdo do gênero textual conto e, posteriormente, sobre regência nominal, espera-se que ele trabalhe os dois conteúdos juntos. É possível trabalhar os dois assuntos utilizando uma linguagem mais compreensível, levando em consideração a situação individual de cada aluno. É possível criar atividades a partir do conteúdo do conto. Observa-se a aplicação do mesmo assunto, porém no bloco do 9º ano:

Análise o título da notícia:

UFT leva assistência e informação de prevenção ao covid-19 para aldeias indígenas do norte do Tocantins.

Agora, pense conosco!

UFT leva...

...assistência e informação ...

Se questionássemos a você: leva o quê? De imediato você responde: leva **assistência e informação**.

Importante ressaltar que, no título dessa aula, o autor informa que serão estudados os conteúdos *Texto de campanha comunitária* e *Regência Nominal*. No entanto, o único momento em que esse assunto é abordado é nessa análise do título da notícia inserida anteriormente. Interessante a forma como o professor abordou o assunto, em um formato que causa proximidade com o aluno, porém de maneira descontextualizada, pois não mostra o motivo de analisar a frase. Moretto (2014) afirma que “elaborar um contexto não é apenas inventar uma história ou mesmo colocar na questão um bom texto ligado ao assunto tratado. É preciso que o aluno tenha de buscar dados no texto e, a partir deles, responder à questão” (MORETTO, 2014, p. 137).

Nota-se que a aula informada no título é sobre regência nominal, mas o autor insere casos de regência verbal. Não que haja problema em utilizar os dois assuntos, porém não houve uma explicação prévia. Quando a pergunta é direcionada ao verbo, sabe-se que se trata de um caso de regência verbal e a resposta será o complemento verbal. Observe-se a questão a seguir:

Questão 40

Se a frase fosse reescrita da seguinte maneira: “A UFT leva assistência às aldeias indígenas.”, como você explica a relação de complemento do nome **assistência**? Segue a mesma regra do verbo levar? Justifique sua resposta.

Na questão de número 40, o autor solicita a análise de uma frase retirada do texto na mesma linha de raciocínio do exemplo acima. Na frase se questiona ao aluno como ele explica a relação de complemento do nome assistência e se segue a mesma regra do verbo levar. No entanto, subentende-se que exista uma regra, quando, na verdade, o professor quis mostrar se ao perguntar “assistência a quem?” O aluno responderia “às aldeias indígenas”. Após isso, o professor solicita que o aluno justifique a resposta para que o aluno não responda apenas “sim” ou “não”. Se o aluno compreender que aquela estrutura significa o assunto Regência Nominal sem antes tê-lo sido informado, ele saberá justificar. Mas, se esse não for o caso, o aluno não irá conseguir responder. Moretto (2018) traz essa questão, recomendando aos professores que evitem esse tipo de questão.

O professor, numa visão conteudista e tradicional de ensino, cobra apenas regras e conhecimento gramatical e de nomenclaturas, mas não cobra o uso, não investe na aprendizagem significativa. Por exemplo, saber isso para quê? Para acertar a questão na prova? Em vez disso, o professor poderia, por exemplo, criar uma situação comunicativa e pedir ao aluno que redigisse um pequeno texto empregando alguns nomes sugeridos por ele e que exigissem o emprego das preposições na regência nominal.

5.3.3 Conteúdo Vozes verbais: 8º ano - Bloco 2

No bloco do 8º ano do Ensino Fundamental, o conteúdo trabalhado é a classificação das *Vozes verbais*, sendo estas, *voz ativa*, *passiva* e *reflexiva*. O autor da atividade apresenta um quadro com as informações e conceitos de cada uma delas, a fim de ensinar o aluno o conteúdo. Utiliza-se, para os exemplos, o conteúdo *Texto Publicitário*, abordado na mesma aula. Observe a seguir o quadro retirado do bloco de estudo do 8º ano, o qual conceitua o conteúdo das vozes verbais:

Vozes Verbais

As vozes verbais, ou vozes do verbo, são a forma como os verbos se apresentam na oração, a fim de determinar se o sujeito pratica ou recebe a ação. Elas podem ser de três tipos: **ativa**, **passiva** ou **reflexiva**.

VOZ ATIVA: o sujeito é agente, ou seja, pratica a ação.

➤ Só a Kloor e a Cica juntas para trazerem uma novidade tão gostosa para você.

VOZ PASSIVA: o sujeito é paciente e, assim, não pratica, mas recebe a ação. A voz passiva pode ser **analítica** ou **sintética**.

VOZ PASSIVA ANALÍTICA

Sujeito paciente + verbo auxiliar (ser, estar, ficar, entre outros) + verbo principal no particípio + agente da passiva.

➤ Uma novidade gostosa foi trazida para você pela Kloor e pela Cica juntas.

VOZ PASSIVA SINTÉTICA

Verbo conjugado na 3.ª pessoa (no singular ou no plural) + pronome apassivador "se" + sujeito paciente.

➤ Trouxe-se uma gostosa novidade para você.

VOZ REFLEXIVA: o sujeito é agente e paciente ao mesmo tempo, uma vez que ele pratica e recebe a ação. A voz reflexiva é formada por verbo + pronome oblíquo (me, te, se, nos, vos), que serve de objeto direto ou, por vezes, de objeto indireto, e representa a mesma pessoa que o sujeito.

Obs.: A voz reflexiva também pode ser recíproca. Isso acontece quando o verbo reflexivo indica reciprocidade, ou seja, quando dois ou mais sujeitos praticam a ação, ao mesmo tempo que também são pacientes.

➤ Os clientes renderam-se ao novo tempero do extrato de tomate anunciado.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/vozes-verbais/>. Acesso em: 18.10.2020- adaptado

Nota-se que o autor dessa proposta insere inicialmente os conceitos de Vozes verbais de maneira resumida e, em seguida, explica brevemente os conceitos apresentando exemplos de voz ativa, voz passiva, analítica ou sintética e, por fim, a voz reflexiva. Além dessas informações, o autor também sugere que o aluno assista a um vídeo no *Youtube*, o qual servirá de complemento do assunto. A partir dessa análise de conceitos, entende-se que a gramática é descontextualizada, visto que parte de uma explicação breve dos conceitos e frases soltas. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa,

a gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (BRASIL, 1998, p. 29).

Assim, quando o professor inicia um conteúdo aplicando conceitos e acrescentando exemplos sem uma explicação que faça o aluno entender, ocorre apenas o reconhecimento dos termos, sem haver o entendimento do porquê ou em que situação aquele conceito é aplicado. É essencial que, antes de introduzir um conteúdo novo, o professor traga inicialmente os objetivos, e um significado que vá além de “estudar e decorar para resolver a atividade e passar de ano”. Moretto (2014) traz um conceito de construção de conhecimento o qual define como interiorizar uma informação o ato de estabelecer relações significativas com outros conhecimentos já desempenhados pelo sujeito, com a finalidade de ampliação desse conhecimento. Ferreira (2014) complementa afirmando que,

Em se tratando do estudo das vozes verbais, percebemos que o critério para a classificação da voz somente em: ativa, passiva e reflexiva, é insuficiente para a compreensão dos alunos. Segundo os compêndios gramaticais nos ensinam, essa classificação é baseada apenas nos aspectos estruturais da sentença, e não considerando a análise de sentido entre o sujeito e seu predicado (FERREIRA, 2014, p.3).

A partir da afirmação de Ferreira (2014), na classificação das vozes verbais, a gramática leva em conta apenas a estrutura, não a interpretação, o sentido. Em alguns casos, é possível perceber que o sujeito é realmente agente da ação, ou seja, pratica a ação, já em outros contextos isso não se verifica. Assim, por mais que o autor se utilize de um contexto previamente estabelecido, no caso o gênero texto publicitário, isso ainda não é suficiente, visto que não há uma contextualização do assunto. Ademais, por mais que o professor insira nestes conceitos, os exemplos de voz ativa, passiva e reflexiva, não há uma explicação específica para os termos que compõem a frase.

Ainda, Ferreira (2014) também diz que “analisar uma frase e aplicar uma teoria já pronta e acabada é não dar oportunidade ao docente de refletir a respeito do contexto comunicativo” (FERREIRA, 2014, p. 4). É sabido que o motivo dessa não explicação na análise das frases corresponde ao contexto de ensino remoto, no qual não foi possível essa comunicação oral entre professor e aluno, porém, no que diz respeito a um material construído por professores que estavam inseridos no processo, entende-se que o olhar voltado para o ensino solitário do aluno deveria ter sido considerado.

Veja as questões aplicadas ao conteúdo das *Vozes Verbais*:

Questão 16

Ainda sobre o trecho “Só a Knorr e a Cica juntas para trazerem uma novidade...”, o verbo está

- (A) na voz ativa.
- (B) na voz passiva sintética.
- (C) na voz reflexiva.
- (D) na voz passiva analítica.

A questão 16 do bloco de estudo do 8º ano do Ensino Fundamental busca a aplicação de exercícios voltados para o emprego das vozes verbais. Nota-se que se trata de uma questão de múltipla escolha, na qual o autor insere uma frase retirada do gênero textual estudado pelos alunos anteriormente e questiona em alternativas A, B, C, D como o verbo se apresenta na oração, considerando que o aluno tenha compreendido o assunto das vozes verbais.

Importante destacar que, se o aluno buscar informações no texto que está contido no conteúdo, encontrará a resposta, visto que essa mesma frase é o exemplo usado para demonstrar a voz ativa. Além disso, como as frases dos exemplos não destacam elementos que mostrem a esse aluno como identificar as vozes dos verbos, se essa frase não estivesse sendo utilizada no exemplo dos conceitos, talvez o aluno não conseguisse responder. Isso não é subestimar o conhecimento dos alunos, e sim compreender que, no momento em que foram aplicadas essas atividades, o acesso desigual e o acesso ao conhecimento de forma mais direta pode ter dificultado o aprendizado.

Ademais, geralmente, o que ocorre em sala de aula é a aplicação de conceitos seguidos de explicação e, posteriormente, a retirada de dúvidas por parte dos alunos. Moretto (2014) aborda que “Quando o professor elabora uma pergunta, ele o faz dentro do contexto de seus conhecimentos, que provavelmente não é o mesmo dos conhecimentos dos alunos que recebem a mensagem” (MORETTO, 2014, p.61). Ainda, Miyata (2018) afirma que “o material será significativo se o conteúdo estiver fundamentado com aspectos que sejam familiares, instigantes ou acessíveis ao aluno” (MIYATA, 2018, p.56). Por isso, a importância de que os elementos prévios de estudo estivessem, de certa forma, o mais claro e objetivo possível.

Voltando para a análise da questão 16, algo a se destacar é que, como não houve uma explicação prévia de como o aluno pode classificar as vozes do verbo, ele encontrará dificuldades para resolver qualquer questão que aborde o mesmo assunto. O que será feito é

apenas a transcrição de informações ou a comparação da frase da atividade com a frase do exemplo.

Observe-se outra questão sobre Vozes verbais:

Questão 18

Em “Os clientes renderam-se ao novo tempero do extrato de tomate anunciado.”, o que faz a voz verbal deste exemplo ser reflexiva?

Nessa questão, o autor insere uma frase, também do contexto do gênero textual estudado anteriormente pelos alunos. Novamente, o autor insere uma frase que já está sendo utilizada nos exemplos citados pelo autor quando descreve os conceitos de vozes verbais. E questiona o aluno sobre o que faz a voz verbal ser reflexiva. Nesse caso, o aluno pode responder a essa questão levando em consideração o que foi mencionado pelo professor, sem uma reflexão sobre o motivo real de a voz ser reflexiva. Ferreira (2014) afirma que

O estudante recorre à memorização de regras, o que o leva à classificação automatizada, sem que estes saibam explicar ou justificar o porquê classificatório daquele termo/frase/oração. O professor deve ensinar a teoria do livro didático adotado pela escola, mas sempre oferecer ao aluno outras explicações pertinentes à compreensão do conteúdo gramatical, fazendo a ponte entre o sentido e a estrutura da língua (FERREIRA, 2014. p.6).

Segundo Miranda (2018), “é necessário apresentar o novo ao aluno e ajudá-lo a encontrar os significados com competência” (MIRANDA, 2018, p. 31). A partir disso, quando o professor somente aborda os conceitos tradicionais da gramática sem inseri-los em um contexto de uso e significado, isso fará apenas com que o aluno memorize regras ou conceitos, mas esse aluno não saberá aplicá-los posteriormente. Se o professor mostra apenas uma frase como exemplo, não define nela o papel de cada estrutura, e isso não fará sentido algum para o aluno. Para que a aprendizagem seja significativa, o professor precisa mostrar ao aluno o sentido daquele conteúdo dentro do contexto das experiências pessoais do aluno e/ou dentro do contexto social em que vive. Só assim se poderá falar em “apropriação do conhecimento” e não em “decoreba”. Quando o professor cobra apenas a classificação das vozes verbais em exercícios, está trabalhando apenas a “decoreba”. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa,

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o

planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 1998. p.27).

Dessa forma, é importante refletir sobre como o professor pode abordar o ensino das *Vozes verbais* de forma que possibilite a reflexão do aluno sobre o conteúdo estudado e o auxilie na compreensão e entendimento do assunto, considerando o contexto em que esse aluno está inserido. A sugestão é que, em vez de cobrar classificação, o professor mostre a função, por exemplo, da *Voz Passiva Analítica* no texto jornalístico. Dessa forma, o professor contextualiza o ensino voz passiva dentro do gênero textual publicitário, considerando o seu uso, o aspecto semântico e não apenas o estrutural.

Utiliza, por exemplo, um texto jornalístico considerando toda a sua estrutura, como manchete, lead e os detalhes da notícia, demonstrando a presença e a importância das vozes verbais para a compreensão do texto. Em seguida, solicita que o aluno comente o emprego da voz passiva analítica em outros textos, ou seja, o aluno deve explicar por que o autor de determinada matéria usou a voz passiva analítica. Além de demonstrar a importância do emprego das vozes verbais, seria interessante, também, refazer e ajustar as várias formas em que determinado texto se apresenta e os vários sentidos que ele pode transmitir ao receptor.

Moretto (2014) recomenda aos professores “a elaboração de questões que provoquem diferentes tipos de operações mentais, desde as mais simples até as mais complexas” (MORETTO, 2014, p.155). Dessa maneira, quando o professor ensina o emprego das vozes verbais contextualizando com o gênero textual jornalístico, o aluno terá capacidade crítica de análise desse tipo de gênero entendendo o motivo de aprender as vozes verbais e, sempre que ele tiver contato com esse tipo de texto, será mais fácil para ele a compreensão.

5.3.4 Conteúdo Conjunções: 8º ano - Bloco 3 e 9º ano - Blocos 1 e 3

O conteúdo das conjunções é abordado nos blocos de estudo tanto do 8º como do 9º ano. O bloco do 8º ano inicia o conteúdo com o estudo das conjunções coordenativas. O autor dessa aula insere os conceitos de conjunções coordenativas. Importante destacar que, nesse caso, houve uma preocupação maior quanto às informações fornecidas pelo professor, o qual não apenas transcreveu os termos técnicos, mas também especificou o seu significado entre parênteses. No entanto, logo em seguida, foi abordada a classificação dos conectivos em:

aditivos, adversativos, alternativos, conclusivos e explicativos. No primeiro bloco do 9º ano, são abordadas as conjunções coordenativas e subordinativas. Nesse tópico, o autor classifica as conjunções coordenativas e, ao mesmo tempo, insere o texto que foi estudado anteriormente com a finalidade de contextualizar os dois assuntos. O foco dessa explicação se volta para a conjunção coordenativa “*mas*”, explicando sua função a partir de uma frase.

No terceiro bloco do 9º ano, o autor dessa aula aborda novamente as conjunções coordenativas. No caso dessa aula, diferentemente do autor do bloco do 8º ano, ele utiliza uma linguagem mais “gramatical”, que exige do aluno um reconhecimento dos termos apresentados. E, em se tratando de um conteúdo já visto de outra maneira em um bloco anterior, infere-se que o aluno já tenha conhecimentos prévios sobre o assunto. Um destaque nessa aula é que o autor adentra ao assunto de *Período composto por coordenação*. Nesse tema, o autor classifica as orações como *Assindéticas* e *Sindéticas*, após isso, disponibiliza um quadro classificando-as.

Compreender como cada bloco abordou o mesmo conteúdo se faz necessário tendo em vista identificar a abordagem utilizada pelos professores. A partir da análise realizada, quanto aos conceitos apresentados, nota-se a presença de um formato tradicional de ensino em que o professor trabalha de forma descontextualizada. O professor cobra apenas a identificação e a classificação das conjunções. Não trabalha o emprego das conjunções no texto e nem a interpretação das conjunções, levando o aluno a decorá-las para reproduzi-las acriticamente nos exercícios. Logo abaixo é possível observar um exemplo dos conceitos apresentados em um dos blocos:

Conjunção sequencial: conjunções coordenativas



Damos o nome de **conjunção** à palavra ou expressão **invariável** que relaciona duas orações em um período. Veja o exemplo:

*A Amazônia não é o pulmão do mundo, **mas** presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta.*

Observe que a conjunção “**mas**” relacionou outra oração com a primeira. E, ao conectar essas orações, ela estabeleceu um valor semântico (sentido) de adversidade.

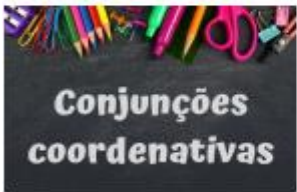
A conjunção também pode ligar dois termos que tenham a mesma função sintática na oração. Veja o exemplo:

*Da área total já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha **e** três Estados de São Paulo.*

Nessa situação, o conectivo “**e**” adicionou à oração outro termo com a mesma função sintática.

Observação: Quando dizemos que uma palavra é **invariável**, isso quer dizer que ela não varia em **gênero** e **número**, isto é, não apresenta masculino e feminino, singular ou plural.

Quando a função da conjunção é ligar termos de mesma função sintática em uma frase, ela recebe o nome de **conjunção coordenativa**. As conjunções coordenativas, além de auxiliarem na construção de sentido de um texto, estabelecem relações de sentido entre orações e termos de uma oração. Elas são classificadas em: **aditivas**, **adversativas**, **alternativas**, **conclusivas** e **explicativas**. Observe-as na tabela:





Tipo	Conjunções	Exemplos
Aditivas	E, mas ainda, nem...	<i>Gostei da dica, mas resolvi fazer do meu jeito</i>
Adversativas	Contudo, entretanto...	<i>Estudei, contudo, não me dei bem no teste</i>
Alternativas	Ora, ou, quer...	<i>Ora quer sair, ora quer ficar em casa</i>
Conclusivas	Assim, então, logo...	<i>Me esforcei, então, colhi os frutos</i>
Explicativas	Portanto, porque...	<i>Não vou viajar porque estou sem dinheiro</i>

(sic)

O material dos blocos cobra apenas a classificação e não a interpretação. Lins (2011) afirma que o método utilizado por professores que se propõem a uma exposição dos conteúdos de aprendizagem e exigem posteriormente a repetição memorizada em provas ou outros instrumentos da avaliação é muito criticado (LINS, 2011, p. 07). Importante essa observação, visto que, quando é mostrado para os alunos um quadro de classificação de conjunções, espera-se que seja “decorado” e, a partir disso, respondidas as atividades/provas. No entanto, quando o professor disponibiliza um leque de informações, quando este for produzir uma atividade ou até mesmo uma prova, ficará restrito a apenas aquilo que foi aplicado nos conceitos iniciais.

Importante ressaltar que é necessário para o ensino de gramática que haja a aplicação de conceitos e suas devidas regras estabelecidas, tendo em vista sua importância para a Língua Portuguesa. Porém, quando o professor restringe sua aula a somente regras gramaticais, com exemplos vagos, apenas causará no aluno a ideia de decorar, mas sem entender como aplicar em seu contexto de uso. Moretto (2014) destaca que é importante a elaboração de avaliações formuladas que utilizem a assimilação, o reconhecimento, a memorização. Porém, o que não pode é utilizar somente desse tipo, pois as operações mentais em outros níveis dependem da correta identificação dos elementos (MORETTO, 2014, p. 158). Além disso, de acordo com os PCNs,

Não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito (BRASIL, 1998, p.78).

Assim, o ensino das conjunções pode ser abordado além do conceito gramatical, considerando os vários contextos do cotidiano do aluno, como nas interações comunicativas, nas redes sociais, nas intenções da comunicação. Assim, demonstrando que esse conteúdo não é estanque. Por exemplo, quando o professor aborda a conjunção adversativa “*mas*”, nota-se que ele parte de uma frase e logo em seguida apresenta uma explicação de que a conjunção “*mas*” relacionou uma oração com outra e que trouxe um sentido de adversidade entre elas. Do mesmo modo, Cunha (1994) apresenta o conceito de conjunções adversativas como sendo aquelas que “ligam dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste” (CUNHA, 1994, p. 534). Observa-se que o conceito que o professor traz é o mesmo do gramático.

Uma maneira de abordar esse conteúdo é mostrando, na prática, no uso, como identificar as ideias trazidas pelas conjunções, quais sentidos elas possuem e a mudança de sentido que elas podem explicitar. Por exemplo, a fala de uma atriz manifestando seu desagrado ao receber um elogio redigido com o emprego da conjunção adversativa “*mas*”, uma vez que o elogio não alcançou o objetivo desejado pelo locutor. Isso porque, na fala pronunciada à atriz: “Nossa, Andréa, você tem 58 anos, *mas* está ótima”, observa-se que o “*mas*” está dando a entender que, na verdade, ela não deveria estar ótima, já que tem 58 anos, dando uma ideia de contraste entre as orações “...você tem 58 anos” e “está ótima”. Assim, a

melhor maneira de substituir esse “*mas*” seria com a conjunção aditiva “*e*”. Assim a frase ficaria: “Nossa, Andréa, você tem 58 anos e está ótima”. Com esse emprego, agrega-se valor ao fato de ela, aos 58 anos de idade, estar ótima. Só que agora com uma carga semântica positiva.

Mostrar ao aluno o valor semântico das conjunções vai além de decorar para poder classificar frases soltas e fora de contexto. Um outro exemplo que melhor explica o ensino das conjunções com a utilização do contexto é, por exemplo: “Gostei da dica, *mas* resolvi fazer do meu jeito”. Nesse período, percebe-se um contraste, uma oposição entre as ideias, porque se a pessoa gostou da dica, deveria ter seguido essa dica, mas o que acontece é o oposto, o contrário do que se espera, pois, a pessoa faz do jeito dela. Nesse caso, portanto, a conjunção “*mas*” é adversativa e não aditiva. Observe-se um outro exemplo: “*Não vou viajar, porque estou sem dinheiro*”, a segunda oração indica a causa da primeira oração, ou seja, o motivo de a pessoa não viajar é a falta de dinheiro. Nesse caso, portanto, a conjunção “*porque*” é subordinativa causal.

Essa conjunção pode ser *causal* ou *explicativa*, a depender do contexto. Ressalta-se, então, o fato de que as conjunções nunca devem ser decoradas, mas sim interpretadas dentro de um contexto. Não se está querendo dizer aqui, conforme já pontuou Moretto (2014), que a memorização é de todo um mal. O que esse autor destaca é que a memorização contribui apenas se estiver associada a uma aprendizagem significativa, ancorada na interpretação. Por exemplo, na frase “*Choveu, porque a rua está molhada*”, a segunda oração indica uma explicação, uma hipótese para o fato de ter chovido. Nesse caso, portanto, a conjunção “*porque*” é *explicativa*.

Abaixo, observa-se uma questão voltada para o conteúdo das conjunções:

Questão 53

Já no trecho: **Portanto, a nosso ver, como único procedimento cabível para desacelerar os efeitos quase irreversíveis da devastação [...]**, o valor semântico do conectivo em destaque é de

- (A) alternância.
- (B) adversidade.
- (C) conclusão.
- (D) explicação.

Na questão acima, é possível observar que o autor retirou um trecho de um texto, destacou um conectivo e questionou o aluno sobre o valor semântico dele. Nesse caso, como a questão é de múltipla escolha, o aluno pode recorrer à tabela e obter a resposta. Logo, recorrendo à prática da “decoreba”. Moretto (2014) trata desse assunto dizendo que avaliações apoiadas nesse nível de operações mentais se tornam “pobres” (MORETTO, 2014, p. 158). O que justifica a importância da reflexão, como cita Silva, et al (2020) em “é claramente visto que os discentes aprendem a nomenclatura, análise sintática/morfológica, classificação, etc., mas não são instruídos a fazer algumas reflexões acerca do supracitado” (SILVA, ET AL, 2020 p. 124). O aluno, nesse caso, irá apenas responder com base no quadro e, muitas vezes, se o professor desenvolver uma questão que não contenha os dados da tabela, esse aluno terá dificuldades em responder, isso porque o conhecimento não foi internalizado.

Quando o autor dessa aula informa nos conceitos que *as conjunções são palavras ou expressões invariáveis que relacionam duas orações em um período*, na questão 53, o uso do *portanto* não está fazendo menção a outra oração. Isso não está explícito no enunciado; está apenas inserido no início do trecho sem uma relação com outra oração. Abordando o mesmo texto, pode-se destacar o seu sentido completo a fim de mostrar ao aluno que deve haver coerência no que se escreve e quando se utilizam as conjunções para dar sentido ao texto. Veja-se o exemplo:

Questão 53- A partir da leitura do texto e os estudos sobre as conjunções, leia o parágrafo a seguir:

É urgente que nos tornemos responsáveis pelo gerenciamento do que resta dos nossos valiosos recursos naturais. **Portanto**, como único procedimento cabível para desacelerar os efeitos quase irreversíveis da devastação é implementar a interrupção imediata do desmatamento da floresta amazônica.

Observe que a conjunção em negrito possui um significado e uma importância dentro do texto. Leia novamente o trecho retirando a conjunção “**portanto**”. Você percebe a diferença na coerência (sentido) do texto? Qual a intenção do autor do texto ao empregar ela no texto?

Acredita-se que, com o texto completo (início, meio e fim), o aluno compreenderá melhor o assunto; fará mais sentido o uso do conectivo, pois se observa que assim o texto não perde a harmonia, como cita Cunha (2017). Importante ressaltar também que, após a conjunção, o autor traz uma solução para o problema do desmatamento, realizando, assim, o desfecho, a conclusão do assunto. Miranda (2018) discorre que,

Em muitos casos, a aprendizagem é apresentada ao aluno de forma mecânica, em que o aluno apenas memoriza o conteúdo para realizar as avaliações propostas, porém essa memorização com o tempo pode ser esquecida, se a aprendizagem não tiver um significado para o aluno (MIRANDA, 2018, p.34).

Segundo Silva, et al (2020), “o uso de frases isoladas não é possível adquirir conhecimentos sobre as intenções comunicativas e de sentido que as categorias gramaticais englobam, somente com o uso do texto poderá ocorrer essa possibilidade de ensino efetivo” (SILVA, ET AL, 2020, p.126). Também, Luckesi (2000) contribui com a discussão afirmando que “responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas” (LUCKESI, 2000 p. 5). Em todas as questões dos respectivos blocos que tratavam das *conjunções*, solicitava-se sempre ao aluno que consultasse a tabela, numa tarefa única e exclusivamente de identificação dessas conjunções. Assim, era solicitada a identificação, porém sem a devida explicação sobre o motivo pelo qual aquela conjunção era empregada na frase.

A resposta vinda da tabela afirma ainda que “Portanto” é uma *conjunção explicativa*, no entanto, de acordo com a gramática de Cunha (2017), essa conjunção não é *explicativa*, e sim, *conclusiva*. A gramática diz que “Conclusivas servem para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência. São: logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim, etc.:” (CUNHA, 2017, p.595). Dessa forma, observa-se que o autor utilizou nos conceitos e na atividade informações que não condizem com a gramática normativa.

Ou seja, não houve por parte do autor da atividade a devida atenção em relação aos termos inseridos na tabela porque, talvez, essa tabela seja "cópia" de informações da internet, sem a conferência devida. Nardim (2022) relata em seu artigo que “uma das maiores dificuldades do processo foi evitar o conteudismo esvaziado de sentido ou a prática de copiar e colar sem adaptações, fazeres que acabaram se mostrando presentes com considerável frequência” (NARDIM, 2022, p. 431). Confirmando, portanto, a prática de retirada de conteúdos da internet.

O professor deve trazer o conteúdo das conjunções de forma mais dinâmica e contextualizada, inserindo conceitos que mostram a necessidade do uso das conjunções. Isso é possível mostrando também que as conjunções não indicam somente ideias, mas um posicionamento do sujeito, uma intenção, um sentido nem sempre percebidos pelo

interlocutor, e que está lá. E isso precisa ser discutido com os alunos para que haja a formação de cidadãos críticos. Um exemplo para demonstrar a importância de trabalhar as conjunções sem a necessidade de memorização, mas dentro de um contexto, é o emprego da conjunção “e” no poema de Carlos Drummond de Andrade transcrito abaixo:

O mundo é grande

O mundo é grande e cabe
Nesta janela sobre o mar.
O mar é grande e cabe
Na cama e no colchão de amar.
O amor é grande e cabe
No breve espaço de beijar.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro. Nova Aguilar, 1983.

No poema acima, o autor repete a conjunção “e” e faz isso com uma intenção definida. Por exemplo, observam-se as ideias “o mundo é grande” e “cabe nesta janela sobre o mar”. Ligando essas ideias, aparece a conjunção “e”, que, geralmente, indica adição, soma. Percebe-se no texto que as conjunções não ligam ideias apenas, indicam também uma intenção, um sentido. Por isso, não é possível apenas decorar as conjunções e dizer, por exemplo, que aqui a conjunção “e” indica soma, porque não indica. Então é preciso interpretar o poema. O poeta afirma que o mundo é grande. Essa afirmação remete ao tamanho do mundo. Enorme. Só que esse mundo cabe em uma janela, o que remete ao tamanho da janela. Fazendo esse exercício interpretativo, é possível perceber que a conjunção “e”, nesse poema, equivale à conjunção “mas” e indica *contraste*, *oposição*, sendo, portanto, conjunção *adversativa* e não *aditiva*. E assim é com as demais ideias ligadas pela conjunção “e” no poema de Drummond: todas indicam *oposição*, *contraste*.

5.3.5 Análise das Atividades de Monitoramento da Aprendizagem (AMA)

Conforme já mencionado neste trabalho, os blocos de estudo são compostos por conteúdos estruturados e organizados conforme previsto na BNCC e nos documentos legais. As análises dos conteúdos realizados referem-se àquilo que deveria ser ensinado em sala de aula, mas que, devido à pandemia, não foi possível. De acordo com Nardim (2022),

Os Blocos de Estudo apresentavam conteúdos, indicações de leitura, questões abertas e fechadas e uma Atividade de Monitoramento da Aprendizagem (AMA), apresentada ao final do Bloco, que deveria ser entregue pelos responsáveis na unidade escolar para correção por parte dos docentes (NARDIM, 2022, p.427).

Diante disso, constatou-se que, além das atividades respondidas pelos alunos sobre todos os assuntos previstos nos blocos, constava, nas últimas páginas, uma atividade em formato de “prova”. Nessa atividade, havia apenas questões referentes aos assuntos estudados ao longo do bloco de estudo, cuja função consistia em englobar alguns conteúdos a fim de verificar se o aluno aprendeu. A esse respeito, Luckesi (2000) diz que “a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando” (LUCKESI, 2000, p. 4). Em todos os blocos analisados, foi observada a quantidade de treze questões, dentre elas questões de múltipla escolha e dissertativas. Além disso, algumas dessas questões envolviam pesquisas a serem realizadas pelos alunos, seja na internet ou em livros.

Nesta seção, busca-se tratar sobre a Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista que esses blocos possuíam um fim educacional, e não só o de cumprir com as normas previstas para o ensino durante a pandemia. No caso dessa atividade de monitoramento, não é possível afirmar se essas correções, como menciona Nardim (2022), possuíam um fim avaliativo de “dar nota” ao aluno, ou apenas constavam na frequência do aluno. No entanto, percebe-se que essa atividade resumia o conteúdo abordado, bem como ocorre nas aulas presenciais nos fins de bimestres e que estas atividades eram entregues à escola para correção. De acordo com os PCNs (1998),

Os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período. Por outro, como referências que permitem se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem a análise de seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas, em diferentes sujeitos (BRASIL, 1998, 95).

Dessa maneira, as atividades de monitoramento eram vistas como atividades avaliativas, pois, de alguma forma, esses professores precisariam verificar se o aluno aprendeu aquilo que foi aplicado naquele bloco de estudos, mesmo que na condição em que se encontravam, a avaliação do processo foi necessária. Segundo Hoffmann (1994), é imprescindível:

Evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1994, p.51).

Ainda, Moretto (2014) afirma que “a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja mera cobrança e sem muito significado para o aluno” (MORETTO, 2014, p. 115). De alguma maneira, esse professor que recebe o bloco com as atividades respondidas avalia essas atividades, seja para procedimentos internos, ou até mesmo para verificar o desempenho dos alunos. Conforme Nardim (2022), professores e gestores puderam observar os registros das dificuldades que muitos deles enfrentavam nos estudos em casa, concluindo que seria indispensável o auxílio de um professor para a realização das atividades (NARDIM, 2022, p. 427). Dessa forma, partindo do pressuposto de que esses blocos eram entregues à instituição e realizadas as correções desses documentos, verifica-se que eles serviram de base para que houvesse possíveis melhorias, considerando a situação pandêmica em que estavam.

No entanto, a partir dessa informação trazida por Nardim (2022), é possível se fazer uma reflexão sobre todos os blocos de estudo, visto que, se eram avaliadas apenas as atividades de monitoramento da aprendizagem, então todas as demais atividades prescritas nos blocos não faziam parte dessa avaliação. O que leva a supor que não se levava em consideração o processo, mas o produto final apenas. Abaixo, segue um exemplo dessa atividade, retirada do bloco 1 do 9º ano do Ensino Fundamental:

Atividade de Monitoramento da Aprendizagem
Cronograma: 23/11 a 05/12/2020.
<i>Olá, estudante! Você chegou a mais uma Atividade de Monitoramento da Aprendizagem com determinação e compromisso com o estudo. Faça as questões de Língua Portuguesa e de PPT com bastante atenção. Ah, as perguntas que constam neste instrumento pedagógico são referentes ao artigo de divulgação científica “Como explicar a COVID-19 para os jovens?” e ao livro “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak.</i>
Para responder às questões de 1 a 5, tenha como referência o texto “Como explicar a COVID-19 para os jovens?”
Questão 1 O artigo de divulgação científica é da tipologia (A) narrativa. (B) descritiva. (C) expositiva. (D) injuntiva.
Questão 2 Sobre a linguagem do texto “Como explicar a COVID-19 para os jovens?”, pode-se afirmar que é (A) formal, com termos da linguagem científica. (B) informal, com termos da linguagem científica. (C) coloquial, com termos da oralidade. (D) formal, com termos da oralidade.
Questão 3 O vírus que causa a COVID-19 é o () SARS-COV-2 () SARS-COV-1
Questão 4 De acordo com o texto, o primeiro relato notificado da COVID-19 foi () em novembro de 2019. () em dezembro de 2019.

(Sic)

No exemplo acima, observa-se que há somente questões que visam ao reforço do que foi estudado no bloco, o que, geralmente, é o objetivo ao realizar uma avaliação. Nota-se que as questões estruturais estão pautadas na metodologia tradicional, com perguntas que “confundem” o aluno e visam à “decoreba”. É possível afirmar, a partir da análise dessas Atividades de Monitoramento da Aprendizagem (AMA), que a avaliação realizada por esses professores é somativa e não formativa. Borges (2020 apud Luckesi, 2005) diz que

A avaliação somativa estabelece o grau de compreensão do estudante em uma área específica de aprendizagem, isso permite ao professor conferir uma qualificação, que pode ser utilizada como garantia da aprendizagem. Por esse motivo, ela, por vezes, se torna pontual, os docentes a utilizam num determinado momento, em que é necessário se tomar decisões a respeito de aprovação ou reprovação (BORGES, 2020 apud LUCKESI, 2005, p.57).

Confirma-se isso quando as atividades de monitoramento são solicitadas com o intuito de verificar a aprendizagem do aluno, mas sem um *feedback* necessário, o qual, muitas vezes, se resumia a um gabarito. Com isso, a entrega do material à escola significava a participação e a assiduidade com as obrigações escolares. Borges (2020) diz que

O feedback é determinante para ativar os processos metacognitivos dos estudantes, que por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;

centralidade na interação entre professor/estudante; os estudantes são deliberados, ativos e sistematicamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando-se por suas aprendizagens, e tendo amplas oportunidades para elaborar as suas respostas e compartilhar o que e como compreenderam; as tarefas propostas aos estudantes são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem (BORGES, 2020, p. 56).

Conforme cita Borges (2020), o feedback é importante para o aluno, pois tem o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e de motivar o aluno. Ademais, Luckesi (2013) também aponta que a avaliação da aprendizagem, para ser significativa, não pode estar focada exclusivamente sobre o educando, mas também sobre o sistema de ensino, que revela a sua eficiência em cumprir o que promete, a aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, considerando o momento pandêmico de aplicação dessas atividades, não foi possível realizar o retorno do material para o aluno como forma de feedback do que foi estudado. Mas, com certeza, esse impedimento revelou o formato e a epistemologia tradicional do ensino. Com isso, foi possível observar, nessas atividades, muitas vezes, alternativas vagas, sem contextualização do assunto, fazendo com que, possivelmente, o aluno tivesse que retomar o bloco de estudo para confirmar ou procurar a resposta da questão, visto que a atividade visava à resposta correta e não à averiguação da aprendizagem do aluno.

Por outro lado, faz-se necessário destacar a importância da avaliação formativa, a qual considera, além do resultado final, a avaliação do processo educativo. Conforme Borges (2020)

A avaliação formativa visa antes de tudo a aprendizagem e não a mensuração. Para que isso ocorra é preciso que os docentes sejam conhecedores desse processo, pois ela deve ser pensada e reformulada constantemente e se adequar às necessidades educacionais dos estudantes (BORGES, 2020, p.56).

Desse modo, em se tratando da avaliação dessas atividades de monitoramento, pode-se perceber que estavam centradas na revisão dos conteúdos estudados, com questões que visavam apenas à mensuração, sem considerar o aprendizado. Por exemplo, em uma questão (questão 3) em que o professor pergunta sobre o vírus que causa a COVID-19 e fornece apenas duas opções com informações que se diferenciam apenas com a informação se é SARS-COV-1 ou SARS-COV-2.

Observa-se que a intenção é que o aluno marque a alternativa correta, e não que aprenda de fato, pois que diferença vai fazer para esse aluno saber diferenciar as siglas do vírus? Interessante seria questionar o aluno acerca de informações sobre o vírus, sem a necessidade de decorar códigos, mas sim com a intenção de proporcionar ao aluno a apropriação de conceitos, como causas da doença, prevenção. A melhor maneira séria, em vez de realizar a pergunta solicitando uma resposta "certa" ou "errada", solicitar a resposta discursiva sobre o assunto. Como explicita Borges (2020), no ato de problematizar, está o papel do estudante de também ser problematizado e construir o conhecimento a partir da visão de mundo que ele já tem e dos conhecimentos que ele tem acesso" (BORGES, 2020, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os blocos de estudo aplicados durante o período de ensino remoto na rede pública municipal de Palmas - Tocantins, tendo em vista que, com a pandemia da COVID-19, houve a necessidade de adoção do ensino remoto como forma de continuidade do ensino durante o isolamento social. Com isso, a partir de uma vivência no estágio supervisionado em uma dessas escolas, foi possível participar desse momento juntamente com os alunos e professores e observar o processo de ensino/aprendizagem durante esse período de estágio, o que despertou o interesse por essa temática.

Esta pesquisa conseguiu alcançar seus objetivos de análise dos blocos, com a observância da epistemologia analisada, concluindo-se que se trata de uma epistemologia tradicional que visa à "decoreba", à "memorização", sem considerar os conhecimentos do aluno ou estimular a criticidade. Dessa forma, a abordagem do professor faltou contextualização dos conteúdos e, também, a falta de conteúdos que realmente viessem ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos considerando a situação de calamidade pública. Isso ficou confirmado a partir das análises dos blocos, os quais desenvolvem uma metodologia repetitiva, sem um fim educacional, que não fosse o de cumprir o cronograma da escola.

Diante disso, a proposta deste trabalho consistiu em, além de analisar os blocos e evidenciar como foram aplicados no ensino remoto, também propor uma epistemologia diferente da que foi adotada, visando a uma aprendizagem que proporcionasse ao aluno a

reflexão sobre os conteúdos a fim de aplicá-los no seu cotidiano e não unicamente reproduzi-los.

É importante esclarecer que a intenção deste trabalho nunca foi a de apontar as falhas dos professores, visto que o ensino remoto foi uma consequência de uma crise sanitária e sua implementação foi urgente para a educação brasileira, como forma de manter o contato dos alunos com a escola. Todavia, mostrar o quanto é preciso investir na formação dos professores e, também, na educação pública.

Por isso, entende-se que este trabalho possui uma grande contribuição para o ensino de Língua Portuguesa e para os professores. Além disso, este trabalho, mostra a necessidade de investimentos por parte das autoridades do Estado brasileiro, os quais deveriam propor políticas para construção de uma pedagogia e de uma didática para o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem. Assim, contribuindo na formação continuada dos professores para que, em casos de situações atípicas como a pandemia, estes professores estejam mais preparados para trabalharem de maneira que o ensino seja mais significativo na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cybelle Borges. Teorias de Aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa. *In*: SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa (Org.). **Ausubel e Bruner: questões sobre aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018. p. 39-49.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**. Penso Editora, 2018.

BORGES, Patrícia Arantes Peixoto et al. **A Avaliação da Aprendizagem no Instituto Federal de Goiás-Campus Itumbiara: Vivências e desafios no ensino médio integrado**. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação, v. 11, n.25, p. 155-171, 2019.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. 106 p.

_____, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____, Parecer CNE/CP nº 9/2020- Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020.
Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf.
Acesso em: 21 de agosto de 2021>.

_____, Portaria Semed Nº 0342, de 1º de junho de 2020. Diário Oficial. Disponível em:
<<http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/2503-4-6-2020-21-22-50.pdf#page=1>.
Acesso em: 21 de agosto de 2021>.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivia Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. **(Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n.3, p. 38-46, 2020.

Cinco irmãos precisam dividir único celular da família para assistir aulas virtuais em palmas. **G1, Palmas**, 07, maio de 2021. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2021/05/07/cinco-irmaos-precisam-dividir-unico-celular-da-familia-para-assistir-aulas-virtuais-em-palmas.ghtml>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática da Língua Portuguesa. FAE, 12º ed. 655 p. 1994.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DE OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Universidade Federal de Goiás. Catalão-GO, 2011.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERREIRA, Michelle de Chiara. **A insuficiência Semântica no conceito das vozes verbais: Um estudo segundo o enfoque de Bernard Pottier**, 18 ed. 2014.

FUNDAÇÃO. Lemann e meritt: Portal QEdú. Educação Palmas-Tocantins, 2021. Disponível em: < <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1721000-palmas>>. Acesso em: 07/10/2022.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto, v. 16, n. 69, 1996.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 16, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Cascavel, 2013. Disponível em: < http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

_____, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Revista Pátio, v. 12, p. 6-11, 2000.

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

MARTINS, Janária Canuto et al. **O jogo com foco na gramática: trabalhando com a regência nominal e verbal no 9º ano do ensino fundamental**. 2021.

MEC homologa diretrizes para o ensino durante a pandemia. Ministério da Educação, 01 de junho de 2021. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-homologa-diretrizes-para-o-ensino-durante-a-pandemia>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

MIRANDA, Bruna Rodrigues Cardoso. O papel do professor no processo de aprendizagem do aluno segundo Ausubel e Bruner. In: SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa (Org.). **Ausubel e Bruner: questões sobre aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018. p. 27-37.

MIYATA, Edson Seiti. A teoria da aprendizagem significativa. *In*: SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa (Org.). **Ausubel e Bruner: questões sobre aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018. p. 51-60.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, e não um acerto de contas. 9.ed.

NARDIM, Thaise Luciane et al. **EDUCAÇÃO ON-LINE E COLABORAÇÃO: PROCESSOS EM TORNO DA “PALMAS HOME SCHOOL”** Revista Docência e Ciberultura, v. 6, n. 5, p. 423-438, 2022.

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro; DA SILVA, Maria de Lourdes Ramos; DA SILVA JUNIOR, Jonas Alves. **A identidade do professor no contexto das avaliações em um período de pandemia**. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 13, n. 32, p. 1141-1156, 2021.

SILVA, Denyse Mota et al. **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA**. Facit Business and Technology Journal, v. 2, n. 19, 2020.